

Concurs de Joves Sociòlegs

Educar els fills és molt complicat! Els malestars actuals de la socialització familiar¹

Bringing up children is hard work! Today's concerns with socialisation processes in the family

Jordi Collet-Sabé

Departament de Pedagogia. Universitat de Vic

Correspondència: Jordi Collet-Sabé. Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació.
Universitat de Vic. C. Sagrada Família, 7, 08500 Vic, Barcelona, Espanya.
Tel.: 00 - 34 - 938 816 164. Fax: 00 - 34 - 938 891 063. A/e: jordi.collet@uvic.cat.

Data de recepció de l'article: juny 2011

Data d'acceptació de l'article: juliol 2011

Resum

En les diferents recerques sobre la socialització familiar són cada vegada més habituals les referències dels progenitors catalans de classes mitjanes i altes a la complexitat, a les dificultats i a la tensió creixent que implica educar els fills i les filles. Sobre això, i amb la teoria de la civilització de Norbert Elias com a fil conductor, l'article es pregunta pels malestars que actualment travessa la socialització familiar i els posa en relació amb quin és l'objectiu del mateix procés en la nostra societat immersa en un capitalisme financer i flexible. Així, si la finalitat és la «socialització terciària» (Mead, 1964; Bateson, 1984), dins les famílies emergeixen un seguit de neguits i malestars lligats a l'autoritat, l'autonomia, els hàbits, els conflictes i els càstigs, les normes, les convencions i les prohibicions, etc. que, segons el parer de l'autor, cal comprendre dins del nou context social i econòmic i en relació amb els nous objectius de l'educació familiar de les famílies benestants catalanes.

Paraules clau: socialització, famílies, infants, malestars, Norbert Elias.

Abstract

In recent research into family socialisation processes, middle- and upper-class Catalan parents are increasingly referring to the complexity, difficulties and growing tensions involved in raising children. Drawing on Norbert Elias' theory of civilisation, this article sets out to examine the uncertainties regarding family socialisation processes by relating them to the goals of the process itself in a society that is immersed in a flexible financial capitalism. Thus, if the aim is "tertiary socialisation" (Mead, 1964 and Bateson, 1984), within families there is growing unease and anxiety regarding the notions of authority, autonomy, habits, conflict, punishment, rules, conventions, prohibitions, etc., that, the author argues, can

1. Aquest article és un resum del treball guardonat amb el IV Premi de Joves Sociòlegs (edició d'abril de 2010) de l'Institut d'Estudis Catalans.

best be understood by relating them to this new social and economic context and the new educational objectives of well-off Catalan families.

Keywords: socialisation, families, children, unease, Norbert Elias.

1. Introducció: els fonaments dels malestars

Què vol dir que *socialitzin bé* els fills i les filles avui en dia per a les famílies catalanes? En què consisteix el «bon model de socialització»? Quins vincles hi ha entre la pràctica concreta de l'educació dins de les famílies i el context social actual marcat per les directrius ideològiques del capitalisme financer i flexible (Sennett, 2006)? Aquestes són algunes de les preguntes que van estar a l'arrel de la tesi doctoral sobre els nous processos de socialització familiar. I per abordar-les, vaig reprendre les investigacions que Margaret Mead i Gregory Bateson van dur a terme durant els anys cinquanta i seixanta quan estudiaven, comparativament, les diferents formes de socialització a diverses cultures. El que va resultar especialment atractiu de la seva recerca va ser que treballaven des d'una perspectiva que prenia la socialització d'una manera global, ja que pensaven (Mead, 1964, p. 79):

Que la estructura social de una sociedad y la manera en que está estructurado el aprendizaje, la manera en que pasa de madre a hija, de padre a hijo, del hermano de la madre al hijo de la hermana, del chamán al novicio, de los especialistas mitológicos al aspirante [...] determina, mucho más allá del contenido real del aprendizaje, cómo aprenderán los individuos a pensar y cómo se comparte y se usa la reserva de conocimiento, la suma total de trozos distintos de habilidades y conocimientos.

Així, doncs, ens podem preguntar: quines estructures i formes determinen la socialització familiar avui? Quin és (i quin hauria de ser) l'objectiu d'aquest procés? Quin és el patró, el model hegemònicament dominant des del qual se socialitzen els infants a les famílies avui? Fou G. Bateson (1984 i 1993) qui va fer una proposta a escala de tipus ideal, per tal d'intentar modelitzar i jerarquitzar en estadis allò que calia aprendre en cada context social i com havia d'estar estructurat l'aprenentatge perquè hi fos coherent. Segons la categorització de Bateson, en primer lloc, podem trobar «l'aprenentatge zero» que implica senzillament la capacitat de rebre una informació o una ordre. Seguidament, trobem «l'aprenentatge de primer grau» (o protoaprenentatge) que consisteix en l'aprenentatge d'un contingut «objectiu» ben explicitat que s'incorpora. És l'aprenentatge i la interiorització «simple» de coneixements, normes, símbols, hàbits, rutines, sentits, formes de relació i autoritat... Fent un pas més, en «l'aprenentatge de segon grau» (o deuteroaprenentatge), les persones adquireixen (Bauman, 2001, p. 144):

Un hábito de buscar contextos y secuencias de un tipo en vez de otro, el hábito de «puntuar» la corriente de acontecimientos para producir repeticiones de un determinado tipo de frase con sentido. Los estados de «libre albedrío», pensamiento instrumental, dominio, etc. se adquieren a través de un proceso que podemos considerar equivalente al «aprender a aprender».

Aquí, en «el segon grau», Bateson destaca que les persones fan un «aprenentatge de contextos», és a dir, que es doten (no conscientment) d'hàbits que els permeten relacionar contextos i situacions diferents, «d'inventar» frases o seqüències amb sentit i d'aprendre a aprendre contínuament. Aquesta mena d'aprenentatge de segon nivell es correspon amb una estructura social més complexa, més plural i més diversa que és, precisament, la que «demana» persones més socialitzades i més

civilitzades (Elias, 1987). Persones capaces de moure's en contextos diversos, però que aprofiten els continguts, les experiències i les maneres de pensar i conèixer que han adquirit al llarg del seu procés socialitzador. Seria el model, tan en voga des de fa alguns anys, de «l'aprendre a aprendre», és a dir, de la capacitat d'autogestionar l'aprenentatge, transportant coneixements i perspectives en un context que cada vegada busca ser més «interdisciplinari».

Però a finals dels anys cinquanta, Bateson (1993, p. 264) es va preguntar: «Què passa quan es desorganitza «l'aprendre a aprendre»?» Per l'autor nord-americà, els aprenentatges de nivell zero, un i dos concorden amb la «naturalesa» humana, ja que apareixen d'alguna manera en totes les cultures humanes conegudes.² Per contra, Bateson creia que l'aprenentatge de tercer grau («tercera natura» o socialització terciària) podia tenir conseqüències patològiques en els individus, que produïssin personalitats apàtiques, a la deriva o esquizofrèniques. Aquest tercer grau del procés de socialització consisteix en l'adquisició de les capacitats necessàries per a aprendre a trencar la normalitat, a alliberar-se dels hàbits i marcs apresos, a reorganitzar experiències fragmentàries per tal que formin pautes noves, considerant totes les pautes apreses només acceptables fins a «nova ordre». Però allò que durant decennis s'havia considerat potencialment patològic, en el context actual d'hegemonia de la cultura del nou capitalisme, esdevé altament desitjable, àdhuc necessari. Com exposa Bauman (2001, p. 145):

En nuestras circunstancias, el aprendizaje terciario [...] lejos de ser una distorsión del proceso educativo y una desviación de su verdadero objetivo, adquiere un supremo valor de adaptación y se vuelve fundamental para lo que es «indispensable para la vida». [...] Los seres humanos postmodernos deben aprender el hábito de prescindir de los hábitos.

Però les nostres institucions socialitzadores (família) i educatives (escola) estaven i estan pensades i estructurades, precisament, per a socialitzar hàbits i civilitzar infants en una relació *de* progenitor, mestre o educador, *a* infant, alumne o jove. Contràriament, en el model de socialització terciària, podem dir segons la metàfora proposada per Bauman (2007) que les famílies deixen d'enviar projectils (fills/filles) amb la màxima potència (educació) per tal que arribin tan lluny com sigui possible cap a un blanc fix, clar i determinat (èxit social i formes d'assolir-lo amb paràmetres clars i estables), per intentar «programar» uns «projectils intel·ligents» que hauran d'anar aprenent sobre la marxa, el rumb dels quals hauran d'anar decidint constantment, que hauran d'oblidar sense penediments vells continguts i coneixements per poder canviar de direcció, i que hauran d'anar rebuscant un blanc (èxit) i els camins que hi porten perquè són mòbils. Per tant, les relacions educatives *de ... a*, àdhuc en el marc de la família, queden socialment qüestionades per si són «útils» en l'estadi actual de civilització per a construir «subjectes terciaris». És a dir, persones socialment corresponents a la ideologia dominant del capitalisme flexible i financer (Sennett, 2006).

En paraules d'Ehrenberg (2005), el «cimal», el model ideal de socialització terciari, el resultat més desitjable del procés de socialització dels infants i joves avui, és regit per «l'imperatiu d'autonomia absoluta». Però aquest model de socialització terciària, aquest imperatiu d'autonomia «total», aquest procés d'autocentrament en el qual el jo i les seves necessitats, emocions i demandes són l'absolut protagonista, va lligat a mots estranys quan parlem d'educar infants. Com se socialitza en i per al canvi constant, la competència i la incertesa? Com se socialitza, tal com demana el model del capitalisme financer ben expressat en el tipus ideal terciari, un individu sense límits, sense lligams, sense dependències?

A parer nostre, sovint s'ha comès l'error d'assimilar les normes socials, que són l'element clau del procés de socialització, a una dominació explícita o a un constrenyiment. Encara avui, seguint

2. Aquí apareix la perspectiva antropològica des de la qual partien tant G. Bateson com M. Mead: l'anàlisi transcultural (*cross-cultural*). Una perspectiva construïda sobretot a partir de les aportacions de l'antropòloga Ruth Benedict.

l'estela de Rousseau (1989), certs corrents proclamen que cal practicar una «pedagogia negativa», és a dir, que cal «deixar estar l'infant» i no inculcar-li normes, valors i hàbits ja que això «el coarta». Però, de fet, la norma social és quelcom que «dirigeix», que és una referència i que s'exerceix sobretot a través del que «esperem dels altres» com deia M. Mauss. Avui, en un context de transformació de les normes socials cap a la seva informalització (Sennett, 1974; Wouters, 2004) i cap a una pràctica educativa més basada en el poder de la seducció i del «que esperen de nosaltres» que no pas en el poder de la mateixa institució familiar (o escolar) (Dubet, 2002), al llarg del treball de camp de la recerca hem pogut comprovar que en moltes famílies de diferents classes socials regna alhora un desconcert profund i un fort malestar respecte de la socialització. En alguns casos, pares i mares parlen explícitament de «l'angoixa d'educar».

Avui en dia, de les famílies, no només s'espera que socialitzin en un model de socialització terciària que és prou complex de comprendre i especialment de posar en pràctica sense oblidar els dubtes pràctics, morals i de «salut mental» que planteja, sinó que, a més, socialment s'ha problematitzat extraordinàriament l'exercici de la socialització, és a dir, les eines, les relacions i les referències pràctiques per a fer-ho. Així, resulta que «què» s'ha d'educar en les famílies esdevé incert, tensionador i molt laboriós; i alhora, el «com fer-ho» va sent cada vegada menys clar i amb menys eines legitimades. Un còctel que porta les famílies, i també qualsevol espai socialitzador, a uns malestars (nous).

2. Els malestars de la socialització familiar

2.1. MALESTAR 1. COM EDUCAR MÉS I MILLOR ELS INFANTS?

En primer lloc, ens trobem amb el malestar d'un procés de socialització dels infants que han de dur a terme les famílies que, per tal d'adequar-se al grau de complexitat, d'interdependències i de diferenciació social actual, han d'elevat el llindar civilitzador i s'ha d'allargar el temps de socialització per aconseguir-ho. Com exposa Elias (1998, p. 436):

Difícilmente se puede dudar del requerimiento de un horizonte de conocimiento muy amplio y de una capacidad muy diferenciada de autocontrol, de regulación afectiva, para poder sostenerse como adulto en sociedades de este tipo y para poder cumplir unas funciones para sí mismo así como para otros. Para alcanzar este horizonte de conocimiento, esas capacidades y el correspondiente nivel de autocontrol, se requiere un proceso de aprendizaje de muchos años.

Així, doncs, ens trobem en un context en el qual, com mai, es demana als infants i joves que facin processos de socialització més llargs, més complexos i més especialitzats per tal d'assolir un grau de civilització pertinent a la nostra societat (terciari) en què la cultura del capitalisme flexible es va imposant. Una demanda de civilització que, darrere de la façana de la flexibilitat, la creativitat, la innovació, l'aprendre a (des)aprendre, etc., pot semblar més baixa que fa trenta o quaranta anys. Però, com hem expressat, a parer nostre això només és l'aparença. En realitat, la cultura del capitalisme flexible demana un tipus de persona amb una socialització terciària que és la més alta, la més complexa, la més diferenciada, la més reflexiva i la de més autodomini de la història. Com comenta Elias, podem dir que, malgrat les aparences, les normes de comportament (què s'espera de nosaltres i, per tant, el que s'ha de socialitzar) continua avançant en el sentit de la civilització (Elias, 1987, p. 454):

Cuanto más densa es la red de interdependencias en que está imbricado el individuo con el aumento de división de funciones, cuanto más extensos son los ámbitos humanos sobre los que se extiende esa red y que se constituyen en una unidad funcional o institucional con dicha red, tanto más amenazado está socialmente quien cede a sus emociones y pasiones espontáneas, mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones.

Si en el capitalisme modern analitzat per Weber (1984) la «filosofia de l'avarícia» portava a tot individu l'obligació d'augmentar el seu capital com a finalitat en si mateixa, podem dir que el capitalisme financer global, amb la seva «filosofia de la flexibilitat» (Sennett, 2006), imposa cada vegada més l'obligació a les persones de ser «líquides» (Bauman, 2001) o terciàries (Bateson, 1993) per tal de poder-los donar la forma que convingui, és a dir, capaces de desaprendre «per sistema», de qüestionar el propi sentit comú i d'oblidar el bagatge previ i el *know how* si és requerit. Però aquesta demanda de persones en «estat líquid», autònomes, autosuficients, deslligades, flexibles i sempre disponibles, requereix un procés de transformació de la natura humana molt potent. Així, per a arribar a ser «líquid», terciari, cal una transformació, una civilització, una socialització molt potent feta sota «molta pressió» i a «temperatura molt alta». Per això no és estrany que Sennett afirmi que (2006, p. 11):

Sólo un determinado tipo de seres humanos es capaz de prosperar en estas condiciones sociales de inestabilidad y fragmentariedad.

El model de persona «desitjat» (però no necessàriament desitjable) en l'estadi civilitzador actual, l'individu líquid, terciari, que ha de poder fer front als desafiaments del curt termini, a l'exigència constant de noves habilitats, capacitats i competències, amb la capacitat de renúncia «fàcil» al passat i a l'experiència, amb nivells màxims d'autoregulació, autocoacció, coneixements actualitzats, competències afilades, capital relacional, autonomia, creativitat, talent i capacitat d'innovació per a assolir l'imperatiu de la flexibilitat, necessita un procés de socialització potentíssim. I les famílies en són els primers agents i les màximes responsables.

Però aquesta altíssima demanda civilitzadora que cada vegada es demana més a les famílies, i també al sistema educatiu, als espais educatius no formals, etc., té dues dificultats que, com hem dit, creiem que comporten altes dosis de malestars a les famílies. En primer terme, moltes famílies tenen la sensació que la demanda d'una pràctica socialitzadora «flexible» que porti els seus fills i filles a la «liquiditat» topa amb els límits de la natura humana. És a dir, la sensació sovint difosa que tenen moltes famílies, especialment les de classes mitjanes i altes, que són les viuen més explícitament aquesta demanda i aquesta tensió, que «l'ideal de jo terciari» actualment demanat és «contrari» a elements de la naturalesa humana, especialment la infantil i, per tant, aquest decalatge, aquesta contradicció, és font de malestar familiar. Norbert Elias en posa un exemple (1998, p. 432):

Los niños tempranamente aislados y la fuerte restricción del contacto físico con los padres pueden cumplir una cierta función de preparación para el alto grado de individualización que hoy se espera de los adultos. Pero los párvulos tienen una fuerte necesidad animal de contacto corporal con otras personas.

Així, doncs, què s'ha de fer? Si les famílies practiquen una socialització d'acord amb el model de persona terciària, moltes vegades poden tenir la sensació que això topa amb les necessitats «naturals» dels infants, unes necessitats que no estan atenent i això els pot provocar culpa i malestar. O pitjor, algunes famílies poden intuir que aquest model de socialització topa frontalment amb les bases que necessàriament estructuren tot procés de socialització i que són contraris al model «líquid»: el llarg termini, l'estabilitat, la confiança, el pes de l'experiència, la dependència, les rutines, els lligams forts... Aquest dubte, en els termes psicològics de D. Winnicott i E. Erikson (citats per Giddens, 1995, p. 62), es pregunta per si la pràctica socialitzadora «flexible» no és com un riu que va soscavant constantment el pilar de la «confiança bàsica», que dóna lloc, en la infantesa i l'adulesa, a un grau més alt d'inseguretats i angioixes? O com exposa Sennett (1998, p. 24):

Trasladado al terreno de la familia, el lema «nada a largo plazo» significa moverse continuamente, no comprometerse y no sacrificarse [...]. Entonces, para esta pareja moderna el problema es, precisamente, como proteger las relaciones familiares para que no sucumban a los comportamientos a corto plazo, al modo de pensar inmediato, y al bajo grado de lealtad.

Així, doncs, què haurien de fer les famílies? La situació, les demandes, les expectatives i les tensions són complexes i generen un fort malestar que és, alhora, una de les manifestacions més grans dels malestars civilitzadors actuals.

2.2. MALESTAR 2. QUINS FONAMENTS PER A QUINA AUTORITAT?

En segon lloc, també ens podem preguntar si una altra de les fonts de malestar i angoixa en les famílies catalanes actuals al voltant dels processos de socialització dels infants té a veure amb un cert centrament en el tercer nivell de socialització (aprendre a desaprendre) i un cert «desprestigi» dels nivells I i II (continguts i aprendre a aprendre). Aquesta reflexió està vinculada directament a la que C. C. Harris (1986) fa sobre la «responsabilitat total sense autoritat» dels progenitors, així com a la que planteja Cardús (2000) sobre «voler educar valors sense hàbits». La pregunta sobre les fonts dels malestars familiars al voltant d'aquests temes és molt simple: i si la font de l'angoixa fos el fet de començar «la casa per la teulada»? És a dir, en el context actual, les famílies han anat optant, potser d'una manera no conscient, per deixar de banda els aprenentatges primaris, i fins i tot els secundaris, i s'estan centrant a transmetre aprenentatges de tercer nivell però «buits» dels altres dos. Creiem que això podria passar perquè les condicions estructurals de l'aprenentatge són marcades pel model de socialització terciari. Una situació que genera dificultats noves i potents per a exercir l'autoritat en les famílies, que desacredita eines i estratègies per a socialitzar, etc.

Així, en un context ja favorable a allunyar de l'educació dels infants qualsevol aspecte vinculat amb els límits, la repressió, l'autoritat, etc. podem intuir que s'han anat descuidant els primers graons de la socialització que es fan en el marc de l'autoritat i en els quals s'eduquen els aprenentatges de repetició, els hàbits, els límits, les rutines, les formes de relació amb els altres, d'organització, etc. La nostra reflexió a partir dels resultats del treball de camp de la recerca és que l'obsessió creixent per socialitzar elements de tercer nivell (centrat en les necessitats i emocions pròpies, en les competències instrumentals pròpies, a aprendre molt, ràpid i alhora desaprendre fàcilment...) i deixar de banda tan ràpidament com sigui possible els aprenentatges primaris i secundaris (fets de coneixements, de límits, d'hàbits, de rutines...) pot afavorir la constitució de persones amb dificultats per a construir(-se) una «confiança bàsica».

Així, amb aquesta reflexió, deixem palès que no creiem que els desconcerts i les angoixes al voltant del procés de socialització tinguin l'arrel en un context absent de normes (anomia en sentit etimològic), sinó que l'origen d'aquests malestars i desconcerts estaria en la transformació de les normes socials (què esperen els altres i jo mateix de mi i del procés de socialització dels meus fills i de les meves filles) en la línia civilitzadora. Així, la puixança social creixent del model de socialització terciari, juntament amb el desprestigi de les eines de socialització, les fonts de poder institucional familiar, etc. construeixen un camp de joc de la socialització familiar altament civilitzat, contradictori i molt conflictiu. Però conflictiu, precisament, per la nova normativitat dominant i les paradoxes, els conflictes i les contradiccions entre aquesta (què s'espera) i les condicions de possibilitat de la socialització familiar.

2.3. MALESTAR 3. PERÒ COM EDUCO ELS MEUS FILLS I LES MEVES FILLES?

Aquesta tendència a la socialització terciària va acompanyada d'una mancança familiar d'eines formals per a la socialització a causa del seu descrèdit (ordre, disciplina autoritat, càstig, etc.).³ Les fonts d'aquest descrèdit són diverses. En primer lloc, el procés que es va viure durant els

3. Descrèdit d'aquell context familiar que Bernstein anomenava *context regulatiu* en el qual es constitueixen les relacions d'autoritat i de regulació. Basil BERNSTEIN (2005), «Clases sociales, lenguaje y socialización», *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15, p. 30.

anys seixanta i setanta amb una gran difusió de les idees contraculturals que, si en molts aspectes van «alliberar» les persones de moltes convencions, prejudicis i normes que en el context de la dictadura franquista s'havien anat construint, també va fer aflorar una ideologia que equiparava tota norma, regla o convenció amb quelcom negatiu. En segon lloc, la lluita que la publicitat i el consum fan contra les mateixes buscant el propi lucre. En tercer lloc, una altra de les fonts importants del descrèdit de les eines formals de socialització és el seu descrèdit des de la ideologia de «l'emoció». Evidentment, la paciència, la rutina, l'hàbit, la repetició, la norma, la prohibició, la repressió i la contenció de les emocions, etc., són elements «grisos, foscos i apagats», radicalment contraris al lema bàsic de la ideologia esmentada: «allibera les teves emocions». Com comenta Lacroix (2005, p. 56):

La rehabilitació de l'emoció és indissociable d'un enfrontament amb les interdiccions socials. Perquè la societat, fins ara, reprovava els desbordaments emocionals, els oposava múltiples obstacles, pretenia controlar i limitar l'expressió de l'afectivitat. [...] Els educadors insisteixen en la necessitat de tornar a prendre contacte amb el jo íntim per la via del «sentir», per tal de descobrir la nostra identitat profunda [...]. L'emoció ha nascut lliure i per tot es troba engrillonada.

Com hem dit abans, sembla com si els progenitors en els darrers temps valoressin per sobre de tot els moments «emocionants» amb els seus fills i les seves filles: els aniversaris, les sortides i excursions, els parcs d'atraccions, les festes de final de curs... Uns moments en què tot és positiu, tot és calidesa i que cal guardar en tots els formats possibles perquè s'esvaeix (aquí Lacroix (2005, p. 138) introdueix la idea de *sobreestimulació emocional* a partir de les «emocions xoc»). Però, en canvi, semblen fer-se cada vegada més feixucs els altres moments que s'han anat convertint en «dolents» en el marc d'aquesta nova ideologia de l'emoció: els àpats, l'anar a dormir, el posar límits i normes... Moments que, segons aquesta ideologia que oblidava que les emocions no són «naturals» sinó que són «costosament construïdes», no constitueixen «espais i moments forts i emocionants». Sembla que, a la família, li passi com en aquell conte de Jorge Bucay⁴ en el qual hi havia un poble al cementiri del qual tothom tenia a la làpida inscripcions com aquestes: «3 mesos, 7 dies i 3 hores» o «1 any, 5 mesos, 8 dies i 20 minuts», i és que només «comptaven» els segons que havien viscut «realment, intensament, autènticament». Sembla que a les famílies només es visqui «de veritat» el vincle, la relació, la socialització quan les coses són emocionalment positives. Per contra, aquells moments grisos, apagats, tènues, monòtons, rutinaris i habituals (socialització negativa) són més aviat font de desídia, d'avorriment i de desgana, quan no de conflicte obert. D'alguna manera, creiem que s'està desenvolupant, parafrasejant Bauman (2001), una «sociabilitat familiar d'esdeveniment» (lligada als principis del model de socialització terciari) alhora que es deixa de banda i s'abandona una «sociabilitat familiar d'allò quotidià». Quelcom que, a parer nostre, és font d'un malestar i una contradicció evident: socialitzar té tant, sinó més, de quotidià, de gris, de conflictual que no pas d'esdeveniment i d'emoció. Creure i viure que el primer model és negatiu i que cal evitar-lo és font d'un gran malestar familiar.

Aquest element va molt vinculat a un altre dels eixos més destacats de generació de malestar familiar: el temps i la seva (des)organització. Un eix assenyalat amb força per diversos autors i, des de fa ja força anys, com a clau per a comprendre la socialització familiar actual (Cardús, 2003; Brullet, 2007 i 2009; Moreno, 2008) i el malestar que provoca en les famílies una manca dels marcs organitzatius que són centrals en tota socialització, com recordava M. Mead. El temps, els espais, els horaris... han saltat pels aires i semblen una assignatura especialment complexa per a les famílies actuals. Unes famílies que, sobretot, semblen cada vegada més «desorganitzades» en el sentit etimològic, amb menys ordre i amb menys sentit del que es fa i el que no es fa. D'alguna manera, la vivència del «no tinc temps» dels pares i mares; el seu sentiment de ser més «taxis-

4. Jorge BUCAY (1997), *Cuentos para pensar*, Barcelona, RBA.

tes» que «educadors»; la necessitat «de desconnectar»; la insatisfacció al voltant de l'articulació de les diferents dimensions vitals: personal, laboral, familiar, socioparticipativa, etc. són petits indicadors exposats per mares i pares en el treball de camp, i que assenyalen la desestructuració horària actual com un dels malestars i dificultats estructurals més importants a l'hora de socialitzar infants i joves.

2.4. MALESTAR 4. TOT HA DE SERVIR PER A QUELCOM?

En quart lloc, com a darrera gran font de malestar en les famílies davant del procés de socialització, podem trobar una certa angoixa al voltant de la instrumentalitat creixent de tot el que fa referència al camp educatiu. És a dir, si en el context de socialització terciària el que compta són les habilitats, les competències, les capacitats, el talent... de fet, tot allò substantiu de l'educació: aprendre les comarques, «tenir cultura», tocar un instrument... passa a ser instrumental al servei de l'adquisició d'aquestes competències, habilitats i capacitats «transversals». Així, doncs, cal espremer al màxim el temps i l'educació fent coses «útils» (instrumentals) que serveixin per a alguna cosa i evitar al màxim les activitats «inútils».

En el cas de les famílies (Torrubia i Doval, 2009), podem veure que com més alt és l'estatus familiar (capital econòmic i educatiu) més activitats extraescolars fan els infants i adolescents. En dades absolutes, al voltant d'un 90% dels infants feia algun tipus d'activitat fora de l'escola. Però, per exemple, mentre que a les classes baixes, gairebé un terç dels nois i de les noies de primària (dades de segon, quart i sisè curs) no fa cap activitat extraescolar, aquesta xifra baixa fins al 0% quan parlem de classes altes. I a la inversa. Un terç dels infants de classes altes fan fins a quatre activitats fora de l'horari lectiu, mentre que només el 4,6% de les classes baixes opten per aquesta pauta. Pel que fa a les activitats, podem veure en un primer lloc destacat l'esport, però després d'aquest, juntament amb la música (bàsicament practicada en exclusiva per classes altes i mitjanes) hi trobem els idiomes, que ocupen un terç dels infants de classe alta i fins a un 12% dels de classes populars.

Segurament podem entendre aquestes xifres de diverses maneres, començant per un primer dubte metodològic al voltant de la fiabilitat dels qüestionaris, les diferències entre les preguntes etc. A més, podem atribuir el nombre creixent d'infants que fa un nombre creixent d'extraescolars bàsicament com a conseqüència de l'augment de les dificultats de conciliació laboral i familiar dels progenitors. Però, segurament, també podem atribuir aquest augment significatiu, especialment en les classes amb més capital educatiu, a una constatació cada vegada més patent que també van fent les famílies, especialment les de les classes dominants. Com comenta amb molt d'encert Joan Subirats (2007, p. 20):

Entre las muchas certezas que han ido erosionándose encontramos la del propio concepto de habilidad o de recurso formativo necesario para moverse por la vida. Es curioso que, por ejemplo, se ponga más el acento en los elementos de empatía, sociabilidad, capacidad de trabajar en equipo y en la capacidad de adaptarse a entornos rápidamente cambiantes, que no en el rango conseguido de conocimientos o de destreza técnicas [...]. Ahora, en la educación, también se busca una especie de «currículum» menos explícito, por el que el sistema educativo debe ser capaz de formar gente «flexible», «adaptable», que esté siempre preparada para el cambio, para gestionar de forma eficiente su trayectoria vital y que refuerce su capacidad emprendedora.

Per les famílies, especialment les de classes mitjanes i altes, la tensió civilitzadora les empeny amb força a buscar més i més espais que puguin aportar als seus fills i a les seves filles les destreses necessàries que els permetin moure's d'una manera pertinent en el context del capitalisme flexible creixent. Però com que l'objectiu és assolir eines instrumentals i no continguts substantius d'acord amb el model de socialització terciària, el millor és que els infants facin aquests aprenentatges amb especialistes: mestres, educadors, músics, esportistes, professors d'idiomes nadius... Si la tasca de

socialitzar en l'estadi de civilització actual és cada vegada més complexa, potser podem comprendre millor aquesta «compulsivitat» de les famílies a «externalitzar l'educació dels infants» i deixar-los en qualsevol context especialitzat que els permeti fer aprenentatges nous dels que són valorats en el model terciari i que, de fet, seran els que el mercat laboral acabarà valorant: treball en equip, sociabilitat, adaptabilitat a nous entorns... A parer nostre, aquesta altra perspectiva que entén moltes de les actuacions de les famílies, habitualment molt mal vistes per altres col·lectius (especialment el docent), com a sistèmiques dins la lògica civilitzadora actual, pot ajudar a comprendre actituds que, d'una altra manera, sempre són interpretades com a dimissió o deserció educativa per les famílies. Una perspectiva que en comprendre «lògicament» les demandes creixents de les famílies d'espais especialitzats on socialitzin els seus fills i les seves filles, ens pot complementar la visió habitual dels infants com una «nosa» per als progenitors.

O també ens pot aportar una llum nova sobre la que sembla ser una demanda infinita: la que exerceixen les famílies sobre l'escola. Aquesta demanda de les classes altes i mitjanes-altes (Torrubia i Doval, 2009) no es limita a la transmissió de coneixements, sinó que, per exemple, reparteix al 50% la responsabilitat de l'educació en temes com la moral i el civisme o l'educació per a la salut. Per contra, les classes més populars «només» demanen a l'escola la transmissió de coneixements, ja que la resta d'àmbits creuen que incumbeix a la mateixa responsabilitat familiar. Així, doncs, analitzar certs comportaments familiars no com a resultat d'un problema, de la desestructuració o de la dimissió educativa com resen certs dogmes molt estesos, sinó al contrari, com a conducta altament lògica i sistèmica fruit de les demandes estructurals del context civilitzador actual, creiem que pot donar noves pistes per a la comprensió de fenòmens educatius quotidians. Malgrat que aquest tipus de conducta no estalviï malestors a les famílies.

A més, des de la nostra perspectiva, és comprensible que siguin les classes més il·lustrades les que demanin «més i millor educació» a una escola que, ja des del naixement, va ser pensada i construïda per uns «especialistes de la infància» que saben com calia educar els infants i que ho feien en clara contraposició a unes famílies que no coneixien l'art d'educar i que eren un espai «d'immoralitat» (Barreiro i Terron, 2005). Si el context civilitzador actual demana una socialització del tipus terciari, en què els elements instrumentals tenen una preponderància clara per a assolir les habilitats, competències i capacitats necessàries per al mateix, podríem pensar que aquells àmbits de socialització *amateurs* com són les famílies demanin cada vegada més als espais «professionals», portats per tècnics, especialistes i consultors, que siguin els que socialitzin les seves criatures en els aprenentatges adequats per al nivell de civilització actual.

Norbert Elias deia que allò que més civilitza, que més autocontrola, que més fa sorgir una reflexivitat i una pràctica instrumental en l'educació dels infants, són la por i la vergonya. I, com emergeix amb força durant el treball de camp, no hi ha més por en les famílies actuals pel que fa a la socialització dels infants que la de «fer-ho malament» o «no fer-ho prou bé». Una por, una angoixa, una vergonya i una acusació pública que cada vegada prenen més força. Si el fracàs és un dels grans tabús actuals, el «fracàs dels fills i de les filles», vulgui dir el que vulgui dir per a cada família o cada persona, és un dels més dramàtics i vergonyosos perquè, com hem esmentat amb C. C. Harris (1986, p. 290), les famílies actuals són considerades absolutament responsables del caràcter, el comportament i els «resultats» dels fills i de les filles a la vida. Així, doncs, podem concloure que les famílies també viuen un fort malestar respecte de l'imperatiu d'haver d'educar els seus infants i d'ensenyar-los molt i molt bé, sota pena de la vergonya de no ser uns «bons pares i/o mares».

3. Conclusions

A tall de conclusions, volem destacar breument quatre idees que han anat sortint al llarg del text. En primer lloc, l'emergència i la consolidació progressiva d'un nou model ideal de socialització que va esdevenint hegemònic: una bona socialització familiar ha de passar, en el què i en el com,

pel model terciari. Un model que, en segon lloc, complexifica, tensiona i genera malestars nous i potents en la pràctica educativa familiar. La principal dificultat de socialitzar seguint aquest model és la seva demanda de civilitzar «més i millor» els infants per tal de dotar-los d'una «pell», la terciària, que els faci pertinents en el context de capitalisme flexible actual. En tercer lloc, trobem que, per tal d'acomplir aquest mandat hegemònic especialment per a les classes dominants, cada vegada hi ha menys eines legitimades. Així, l'actual desorganització temporal social i familiar no facilita ni acompanya aquesta gran responsabilitat d'educar infants. Tampoc no facilita la tasca socialitzadora el pas d'un model d'autoritat donada a un altre que cal construir costosament a cada moment, etapa i situació. Finalment, en quart lloc, trobem un darrer malestar que s'afegeix a la complexitat exposada: la necessitat que tot moment, tot espai, tota relació, etc. sigui font d'aprenentatge per a uns infants que mai no estaran prou educats.

Com a reflexió final, volem exposar que la perspectiva esbossada en aquest article hauria de permetre analitzar les pràctiques socialitzadores familiars des d'una mirada que fugi de l'acusació fàcil i sistemàtica. Creiem que, massa sovint, l'acadèmia ha assumit com a propi el discurs que sobre les famílies han construït bona part dels docents (han dimitit d'educar, han abandonat les seves funcions, no posen límits, etc.). Però, a parer nostre, si bé aquesta perspectiva és bona per a culpabilitzar, no ho és pas per a comprendre. Així, esperem que l'article hagi permès aportar algunes perspectives i reflexions per a comprendre les pràctiques educatives familiars actuals de les classes mitjanes i altes com a sistèmiques i lògiques, atesos les demandes i el context social actual.

Referències bibliogràfiques

- BARREIRO, Hector; TERRON, Aída (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro.
- BATESON, Gregory (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- (1993). *La unidad sagrada: Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Càtedra.
- (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- BERNSTEIN, Basil (2005). «Clases sociales, lenguaje y socialización». *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15.
- BRULLET, Cristina (2007). «Temps, conciliació i cura. Noves reflexions des de les polítiques familiars i socials». *Nous Horitzons*, núm. 185, p. 30-38.
- BRULLET, Cristina (ed.) (2009). *Temps i cura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BUCAY, Jorge (1997). *Cuentos para pensar*. Barcelona: RBA.
- CARDÚS, Salvador (2000). *El desconcert en l'educació*. Barcelona: La Campana.
- CARDÚS, Salvador (dir.) (2003). *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- EHRENBERG, Alain (2005). «Nouveau malaise dans la civilisation». *Cahiers de Recherche Sociologique*, núm. 41-42.
- ELIAS, Norbert (1987). *El proceso de la civilización*. Mèxic: Fondo de Cultura Económico.
- (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotà: Norma.
- GIDDENS, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- HARRIS, Christopher C. (1986). *Familia y sociedad industrial*. Barcelona: Península.
- LACROIX, Michel (2005). *El culte a l'emoció: atrapatats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- MEAD, Margaret (1964). *Continuities in cultural evolution*. New Heaven: Yale University Press.
- MORENO, Sara (2008). «Els usos del temps a Catalunya». A: AYLLON, Sara; CAPRILLE, Maria; MORENO, Sandra [et al.]. *Condicions de vida i desigualtats a Catalunya, 2001-2005*. Vol. I. Barcelona: Mediterrània.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989). *Emili o de l'educació*. Vic: EUMO.
- SENNETT, Richard (1974). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- (1998). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- SENNETT, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SUBIRATS, Joan (2007). «Once notas (dispersas) sobre el futuro de la educación». A: MERINO, A.; PLANA, J. (coord.). *La ciudad educa*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- TORRUBIA, R.; DOVAL, E. (coord.) (2009). *Família i educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Publicacions Digitals 5)
- WEBER, M. (1984). *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Barcelona: Edicions 62: Diputació de Barcelona.
- WOUTERS, Cas (2004). «Changing regimes of manners and emotions: from disciplining to informalizing». A: LOYAL, Steven; QUILLEY, Stephen. *The sociology of Norbert Elias*. Cambridge: Cambridge University Press.