

Educación y familia. Algunas claves de interpretación

IGNACIO SERRADA SOTIL

Universidad Eclesiástica san Dámaso, Madrid

La familia sigue siendo la cuna fundamental
de la formación de la persona humana»

BENEDICTO XVI, 26/11/2005

RESUMEN: La actual crisis educativa es signo de una realidad más profunda, relativa a la incomprensión de la identidad de la persona y la realización de su vocación plena. La dificultad actual para integrar aspectos como la temporalidad o el crecimiento de la persona a través de las edades de la vida, hace más ardua la tarea educativa, al desvincularse de su sentido último. La puesta en valor de la relación interpersonal en la que se fragua una verdadera alianza educativa permite recuperar aspectos importantes como el bien, el deseo, la autoridad o la libertad. El artículo trata de evidenciar algunas claves necesarias para comprender qué es educar, con el fin de recuperar la centralidad de la familia como “sujeto educativo” imprescindible, y afianzar sus relaciones con el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: Benedicto XVI, educación, familia, narratividad

ABSTRACT: Today's educational crisis is a sign of a deeper reality, related to the lack of understanding around the identity of the person and the fulfilment of his complete vocation. The difficulty to integrate aspects such as the temporality or the growth of the person through the various ages of life makes the educational task more difficult, as the person is removed from their ultimate meaning. The valuing of the interper-

sonal relationship in which a true educational covenant is forged allows us to recuperate important aspects such as what is good, desire, authority and freedom. This paper aims to point out some keys which are necessary to understand what it means to educate, with the aim of retrieving the centrality of the family as a fundamental subject of education, and strengthening its relationships within the school.

KEYWORDS: Benedict XVI, education, family, narrativity

1. INTRODUCCIÓN

En 2010 el Papa Benedicto XVI visitó Gran Bretaña. Allí tuvo un encuentro con algunos representantes del ámbito educativo. En su saludo a los alumnos, pronunció las siguientes palabras:

«No es frecuente que un Papa u otra persona tenga la posibilidad de hablar a la vez a los alumnos de todas las escuelas católicas de Inglaterra, Gales y Escocia. Y como tengo esta oportunidad, hay algo que deseo enormemente deciros. Espero que, entre quienes me escucháis hoy, esté alguno de los futuros santos del siglo XXI. Lo que Dios desea más de cada uno de vosotros es que seáis santos. Él os ama mucho más de lo jamás podríais imaginar y quiere lo mejor para vosotros. Y, sin duda, lo mejor para vosotros es que crezcáis en santidad»¹.

Sorprendente manera de dirigirse a aquel auditorio. Se podría pensar que, teniendo la oportunidad de hablar a personas involucradas en la educación, siendo tantos los aspectos que parece tan urgente tratar y resolver, es extraño que hablara de la vocación a la santidad. ¿No es este un discurso ya poco apropiado para los futuros constructores del siglo XXI? ¿No podría haberles dado alguna indicación más concreta y útil para el desempeño de la tarea educativa? ¿Qué relación existe entre la educación y llegar a ser santos?

A través de las siguientes reflexiones pretendo adentrarme en el corazón de lo que la educación implica, con la certeza de que, una vez hecho esto, podrá verse con mayor claridad la pertinencia de las palabras del Santo Padre. Y de este modo, señalar que la familia es sujeto educativo insustituible.

¹ Benedicto XVI, *Saludo a los alumnos (17/09/2010)*.

En otras palabras, quisiera señalar algunas claves de interpretación considerando a qué se hace referencia cuando se habla de “educar” y qué papel juegan los implicados en ello, para dejar constancia de que si no se tiene en cuenta la familia como sujeto educativo las dificultades se multiplican. Esto, además, mostrará que una de las líneas maestras para afrontar la actual situación de crisis en toda su amplitud, se encuentra en la recuperación de la verdad sobre la familia².

2. LA PREGUNTA SOBRE LA EDUCACIÓN

No cabe duda de que estamos en un momento de verdadera “emergencia educativa”³. La educación es una realidad siempre en boca de todos, y es bueno que así sea, porque se trata de algo realmente importante y esencial para la vida. Hoy se habla mucho de educación: leyes de educación, innovación educativa, educación en valores, modelos educativos, educación diferenciada... Y, sin embargo, se acude poco a la pregunta: ¿qué es educar?⁴ Como es sabido, se trata de un término que procede del latín *educere*, y hace referencia al hecho de “sacar fuera”. Es una palabra que ha quedado vinculada a la imagen socrática de quien asiste a la que da a luz, ayudando a alguien a nacer. Pero este “salir desde dentro” no supone que la persona lo tiene todo

² Soy consciente de que los temas implicados en esta reflexión superan con mucho la atención que se les puede dedicar en el espacio de estas páginas. Sin embargo, mi intención no es tanto ser exhaustivo cuanto indicar algunas claves que me parecen necesarias para tener una visión profunda sobre las cuestiones en juego. La certeza que me mueve es que dar un “rodeo” por la cuestión educativa en una reflexión dedicada a la familia no significa alejarse del tema, sino que ayuda a afrontarlo en profundidad.

³ El mismo Papa emérito empleó esta expresión en su “Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación (21/01/2008)”. Cf. E. ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa. El pensamiento de Benedicto XVI sobre la educación*, CCS, Madrid 2011.

⁴ Cf. M. GAUCHET, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita&Pensiero, Milano 2010, 47: «L’educazione non è mai stata così legittima. [...] Eppure, mai come ora si è stati così incapaci di conoscere quale contenuto dare e per quali vie far passare questa formazione. Tutto passa per la scuola, su questo sono tutti d’accordo; il fatto è che nessuno sa bene che cosa debba passare».

dentro, como si fuera una especie de contenedor del que se extraen cosas. Este “sacar” tiene que ver con *quién es* la persona, con algo que tiene que suceder para que pueda llegar a ser en plenitud. Tiene que ver con el reconocimiento de una verdad interior capaz de conformar la persona. Para que ella sea educada necesita del desvelarse de un sentido relacionado con dicha verdad, y para que esto suceda es necesario el “proceso educativo”.

La palabra “educar” es un verbo, por lo tanto hace referencia a un actuar. Pero, ¿es simplemente algo que se hace? ¿En qué consiste “educar”? ¿Dónde y cuándo se educa? Son preguntas interesantes, sin duda, a las que resulta imposible responder en un espacio breve. Como se ha dicho, aquí se pretende sencillamente dar algunas claves de interpretación que ayuden a mostrar la dirección hacia la que ha de dirigirse la mirada para encontrar buenas respuestas. Para ello, el primer paso consiste en estimar el marco cultural en el que nos movemos, ya que la relación entre cultura y educación es esencial. El modo en que una cultura comprende a la persona y expresa dicha comprensión tiene mucho que ver con el modo en que planteará la cuestión educativa⁵. Después se dirigirá la atención hacia la necesidad de integrar la educación en el marco de lo que llamaremos la “dimensión narrativa de la vida”.

2.1. La mediación de la cultura actual

En la interpretación que se hace sobre las realidades de la vida existe una mediación cultural. Es decir, el “humus” en el que se piensan y se tratan de definir las cosas influye en el modo en que estas se comprenden y se viven. El caso de la educación es paradigmático. En el ámbito cultural en que nos movemos, parece que se han dado ciertas identificaciones entre la “educación” y algunos de los aspectos que forman parte de ella, siendo el resultado

⁵ Cf. JUAN PABLO II, *Discurso ante la UNESCO (02/06/1980)*: «La primera y esencial tarea de la cultura en general, y también de toda cultura, es la educación. La educación consiste, en efecto, en que el hombre llegue a ser cada vez más hombre, que pueda “ser” más y no sólo que pueda “tener” más, y que, en consecuencia, a través de todo lo que “tiene”, todo lo que “posee”, sepa “ser” más plenamente hombre. Para ello es necesario que el hombre sepa “ser más” no sólo “con los otros”, sino también “para los otros”. La educación tiene una importancia fundamental para la formación de las relaciones interhumanas y sociales».

una reducción de su significado y profundidad. Esto sucede, por ejemplo, con la “instrucción” o con la “formación”. Desde esta perspectiva, el proceso educativo podría estimarse como logrado en la medida en que el alumno adquiriera el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que se había propuesto enseñarle. ¿Dónde está el equívoco de esta identificación? Probablemente en la perspectiva utilitarista propia de nuestro tiempo⁶. Es cierto que la instrucción es parte de la educación, y necesaria en el proceso de aprendizaje, pero no la agota. Quizás, la desorientación que existe hoy en relación con las constantes reformas de las leyes de educación radica en el hecho de que no se pone sobre la mesa la pregunta sobre la educación en sí misma, sino que todo parece girar en torno a cuestiones organizativas⁷.

Otra dificultad procede de encerrar el asunto en el ámbito del comportamiento. ¿Es la educación el proceso por el que se consigue que el educando logre comportarse de un modo adecuado según se estima que es necesario para desenvolverse en la sociedad, como “buen ciudadano”? De nuevo hay que reconocer que este objetivo forma parte de la cuestión en juego, pero no puede reducirse una educación lograda a una cuestión comportamental. Este aspecto aparecerá como consecuencia, como el fruto de una educación lograda.

La clave para que aparezca su esencia, sin que se reduzca o confunda con los aspectos que la constituyen, está en ver que el fin de la educación es la persona misma, y no el darle cosas o el implicarla en actividades. Benedicto XVI lo expresaba de este modo: «Con el término “educación” no se hace referencia a la instrucción o a la formación para el trabajo, [...] sino a la formación completa de la persona. En relación con esto hay que subrayar un

⁶ BENEDICTO XVI, *Saludo a los profesores y religiosos (17/09/2010)*: «La tarea de un maestro no es sencillamente comunicar información o proporcionar capacitación en unas habilidades orientadas al beneficio económico de la sociedad; la educación no es y nunca debe considerarse como algo meramente utilitario. Se trata de la formación de la persona humana, preparándola para vivir en plenitud. En una palabra, se trata de impartir sabiduría».

⁷ Cf. ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa*, cit., 50: «No deja de llamar la atención que en la mayoría de los debates abiertos en nuestra sociedad en torno a la educación las cuestiones planteadas giran casi siempre alrededor de los medios (didáctica, programaciones, diseños curriculares, medios audiovisuales e informáticos, etc.), en vez de fijarse en los fines fundamentales».

aspecto problemático: *para educar es necesario saber quién es la persona humana y conocer su naturaleza*»⁸. En mi opinión, esta es la principal dificultad desde la perspectiva de la cultura actual, y que se cifra en lo que el mismo Papa emérito denominaba: “la dictadura del relativismo”. El punto de partida y la hoja de ruta tienen como única certeza absoluta que no existe ninguna verdad sobre la identidad de la persona, ningún fin en relación con el cual se pueda discernir su construirse o destruirse. Tendrá que ser cada persona quien decida sobre ello, siendo papel de la educación el facilitarle los medios y las posibilidades para que así pueda hacerlo. El relativismo y el emotivismo que caracterizan y permean nuestra cultura actual hacen muy complicado aceptar que exista una *verdad sobre el bien de la persona* que no sea un límite para ella:

En la actualidad, un obstáculo particularmente insidioso para la obra educativa es la masiva presencia, en nuestra sociedad y cultura, del relativismo que, al no reconocer nada como definitivo, deja como última medida sólo el propio yo con sus caprichos; y, bajo la apariencia de la libertad, se transforma para cada uno en una prisión, porque separa al uno del otro, dejando a cada uno encerrado dentro de su propio “yo”. Por consiguiente, dentro de ese horizonte relativista no es posible una auténtica educación, pues sin la luz de la verdad, antes o después, toda persona queda condenada a dudar de la bondad de su misma vida y de las relaciones que la constituyen, de la validez de su esfuerzo por construir con los demás algo en común⁹.

En la “modernidad líquida”¹⁰ que configura nuestra cultura parece un

⁸ BENEDICTO XVI, *Carta encíclica “Caritas in veritate”*, n.61 (el subrayado es mío). Cf. ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa*, cit., 31-32: «En el fondo, la emergencia educativa es la expresión y manifestación de un problema más profundo, de una verdadera crisis antropológica. Quizá, la gran aportación de la reflexión de Benedicto XVI en torno a la educación se sitúa precisamente en esta perspectiva. [...] Difícilmente se podrá llegar a responder a los graves problemas que están aquejando a la educación si no somos capaces de llegar a la raíz de la crisis antropológica. Repensar la educación exige, pues, repensar al hombre: su naturaleza, su identidad y misterio, su dignidad, su racionalidad, autonomía y libertad, su necesidad de amar y ser amado, su trascendencia y referencia a Dios».

⁹ BENEDICTO XVI, *Discurso en la apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma (06/06/2005)*.

¹⁰ Cf. Z. BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona 2007.

atentado contra la libertad personal pretender que exista una verdad sobre el bien. Sólo el hecho de plantearlo como posibilidad se estima como una postura dogmática, impositiva y retrógrada. La interpretación de la libertad que encierra esta postura es también clara: que la persona es libre significa que puede elegir sin influencias de ningún tipo aquello que quiera. La conquista de las libertades pasa por conseguir que, cada vez más, cada cual pueda decidir, elegir y poner en práctica aquello que considere mejor para sí mismo. Es este el resultado de una concepción antropológica que viene históricamente de lejos: la que considera que la verdad sobre el hombre es que tal verdad es relativa a cada hombre. Es decir, que la persona será más persona cuanto más autónoma sea, porque esto garantizará que pueda elegir por sí misma, sin influencias externas, quién quiere ser. Será más “ella misma” cuanto menos le afecten los demás. Las relaciones serán buenas porque son necesarias para la vida común, en el sentido de que se debe asegurar la convivencia social, así como los beneficios que reporta la existencia junto con otros. Pero esto está muy lejos de una antropología adecuada para la que el bien de la persona no es posible si no es en relación.

Así pues, este hombre de la modernidad del que somos herederos se caracteriza por pretender su propio bien desde una perspectiva autonomista. En este sentido, se debe reconocer que se conserva una tensión hacia un llegar-a-ser, aunque en qué consista el fin al que se aspira sea algo que cada cual decide y no algo que descubre en un encuentro. Hoy, en el ámbito del debate educativo, se escucha a veces que la novedad requerida consiste en que el maestro sea una especie de guía que va facilitando diversas opciones entre las que el alumno pueda elegir libremente aquellas que le parezcan mejor. Sería una especie de gestor o facilitador de la información ante aquel que es más inexperto. Su papel no tendría nada que ver con una dinámica del testimonio.

Otra realidad hoy es la aparición de una cierta indiferencia fundada en el emotivismo. En apariencia, -y digo en apariencia porque en realidad aunque se pretenda no es así-, parece que las personas que habitan la postmodernidad ya no desean nada. Es decir, su desear se limita a conseguir aquellas cosas que hacen más agradable y cómoda la vida. No parece haber nada más allá del bienestar, y todo aquello que implique esfuerzo o sacrificio para

alcanzar una meta ulterior se descarta. El sujeto postmoderno es emotivo. Juzga como bueno para sí mismo aquello que le produce una cierta emoción, aquello que le complace a un nivel muy inmediato. Muchas veces se escucha y se constata que a los alumnos les caracteriza la falta de motivación y la huida de cualquier esfuerzo. Sus respuestas ante las propuestas del educador están en ocasiones teñidas de indiferencia. Aunque se razone diciendo: “Has de hacer esto que te digo porque es bueno para ti”, la respuesta no es la esperada, porque se produce un cortocircuito hermenéutico en el que nos escucha. Para él que la actividad propuesta sea “buena” significa que responde a lo que le apetece, a lo que le emociona, y no a aquello que se configura como un medio en el camino hacia el fin al que es bueno que se dirija. Cifrar la respuesta a esta dificultad en plantear las cosas de un modo cada vez más emocionante no parece suficiente. Las técnicas de aprendizaje, unidas al empleo de los nuevos medios tecnológicos, cada vez más presentes y desarrolladas son buenas y hay que profundizar en ellas, pero sin perder de vista que, o forman parte del horizonte educativo, o todo seguirá anclado en el orden de la habilidad y del consumo de emociones¹¹.

2.2. *La dimensión narrativa de la vida*

Un último aspecto que quiero destacar tiene que ver con la dificultad de interpretar la vida en un marco narrativo, lo cual va unido a la dificultad para interpretar de una manera adecuada las edades de la vida. La relación que esto tiene con la comprensión de la educación es esencial. Más arriba se ha dicho que no es posible educar sin responder a la pregunta sobre el bien del hombre; se añade ahora que esta pregunta ha de hacerse extensible a la persona en cada una de las etapas de su existencia. Comprender la educación se complica si ésta se plantea al margen del significado del tiempo para la per-

¹¹ Cf. ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa*, cit., 51-52: «La educación es un arte y una tarea verdaderamente difícil. No hay educación sin un fin claro y diáfano. Si se olvidan los fines y se sustituyen, por ejemplo, por los medios, entonces la educación pierde su verdadero sentido. [...] En realidad, aquí radica la debilidad de la educación actual: no somos capaces de orientar los muchos y buenos medios con los que contamos hacia el verdadero fin de la educación».

sona, lo cual pasa por la capacidad de interpretar la vida como una unidad narrativa. En otras palabras, es complicado comprender qué es educar, realidad que implica el “llegar a ser” de la persona, si no se ve con claridad la relación entre las diferentes edades en las que dicha persona se ve implicada a lo largo de la historia de su vida. No es posible aquí plantear tales etapas con detalle, pero sí es preciso señalar algunos aspectos que se derivan de no tener en cuenta su configuración en dicha estructura narrativa¹².

Quizás hoy más que nunca se hace un esfuerzo por comprender las particularidades de cada edad. Se plantean las cualidades propias de cada momento del desarrollo y las carencias que puede acarrear el hecho de que falten. Pero la especialización y la incidencia en cada una de ellas hace que se corra el peligro de aislarlas del tiempo de la persona, en el que ésta se va construyendo históricamente. Cada edad es necesaria e imprescindible, pero no es un absoluto cerrado en sí mismo, porque está abierta a la promesa de algo mayor. Es decir, la temporalidad, en este sentido, no expresa solo el carácter cronológico de la existencia, sino el construirse históricamente la identidad de la persona. Creo que es especialmente urgente en nuestra época no perder de vista lo que Guardini llamaba *la dialéctica entre fases de la vida y la vida en su conjunto*:

«Cada fase es algo peculiar, que ni puede deducirse de la anterior ni disolverse en la siguiente. Pero, por otra parte, cada fase está subordinada a un todo y sólo alcanza su sentido pleno cuando realmente se inserta en él. Tenemos aquí una de los fenómenos fundamentales que determinan el proceso educativo, y un verdadero banco de prueba para ver si el que tiene su responsabilidad es un auténtico educador para la vida real, o un seguidor de esquemas. Sensibilidad para el conjunto, y al mismo tiempo para lo específico de cada momento»¹³.

¹² La referencia irrenunciable es: R. GUARDINI, *Las edades de la vida. Su importancia para la ética y la pedagogía*, Palabra, Madrid 2012. Cf. G. ANGELINI, “Le età della vita”, en J.J. PÉREZ SOBA - O. GOTIA (eds.), *Il cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*, LUP, Città del Vaticano 2007, 57-83.

¹³ R. GUARDINI, *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*, BAC, Madrid 2000, 444. Cf. G. ANGELINI, “Ripensare l'uomo a procedere della relazione tra genitori e figli”, en AA.VV., *Genitori e figli nella famiglia affettiva*, Glossa, Milano 2002, 278-279: «Il passaggio dell'infanzia all'età adulta infatti non è istantaneo; ha la forma del processo disteso, che

Parece ser también característico de nuestra cultura contemporánea el haber resaltado la centralidad del niño, y después del joven. Pero la cuestión de “llegar a ser adulto” se encuentra en una cierta crisis, quizás porque se identifica el “crecimiento” sólo con el “cumplir años”, con un acercarse al final de la vida, al haberse vaciado del *advenimiento* de un sentido. Claro que la infancia tiene su propia entidad, como cada una de las edades de la vida, pero no puede dejar de verse en relación con el marco narrativo que constituye la totalidad de la existencia personal. Sin esta comprensión unitaria de la vida como un todo resultará complicado integrar la peculiaridad de cada uno de sus tiempos presentes. Esta visión de la realidad es hoy difícil de aprehender. Incluso, como algún autor ha señalado, asistimos a una *redefinición* de las edades de la vida¹⁴. Por ejemplo, según cierta visión heredada de la hermenéutica psicoanalítica, la infancia sería aquello que es necesario *superar*, dejar atrás, por ser una especie de lastre que impide la aparición del sujeto adulto.

La angustia que provoca hoy día la figura del adolescente es un signo evidente de esta extraña situación: la adolescencia no se interpreta como un paso entre las edades de la vida, como una verdadera “crisis” en la que está en juego para el niño algo más que la apariencia de una actitud desafiante. Las crisis se interpretan más como problemas que como experiencias ligadas al crecimiento de la persona, tiempos necesarios en su camino de maduración. La incapacidad para interpretar este tiempo como parte de la unidad narrativa de la vida aumenta la dificultad para integrarlo y ayudar a vivirlo¹⁵.

conosce molti passaggi. [...] La considerazione di queste età della vita e dei rispettivi tratti tipici offre suggestioni irrinunciabili, in ordine all’obiettivo di chiarire la struttura complessiva del processo di crescita. [...] Decisamente insufficiente appare una rappresentazione “lineare” del tempo, che costringa a pensare i singoli momenti della vita quasi fossero soltanto successivi. [...] La qualità della ripresa dell’origine può essere compresa solo quando si riconosca come nell’origine sia scritta una promessa. Di essa il soggetto fin vive dall’inizio, molto prima che sappia dare ad essa parola; tanto più, prima che possa rispondere ad essa a sua volta promettendo».

¹⁴ Cf. GAUCHET, *Il figlio del desiderio*, cit., 17-48.

¹⁵ Cf. J.D. LARRÚ, “Maduración de la persona en el evento educativo”, en J. GRANADOS - J.A. GRANADOS (eds.), *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, Monte Carmelo,

Esta incapacidad para integrar cada tiempo en el horizonte de sentido del que forma parte hace más complicada la ya de por sí ardua tarea educativa. Y esto se ve agravado por el modo en que los mismos adultos, responsables de la educación de los que tienen a su cargo, se comprenden a sí mismos en relación con este horizonte narrativo. Es decir, existe la tendencia a comprender la edad adulta como un mantenerse siempre en una edad previa, *viéndose a uno mismo a través de los niños*. Se da en consecuencia una especie de movimiento regresivo que deja a todos en una cierta infancia permanente, como si ese fuera un universo perdido que es preciso recuperar. Sin embargo, se debe reconocer que los niños y adolescentes reclaman de los adultos un testimonio de cómo se va plasmando un proyecto de vida: «La tendencia a querer seguir manteniéndose jóvenes, el *juvenelismo*, de los adultos, no favorece la educación. Cuando el adulto opta por no ser adulto del todo para seguir siendo o pareciendo joven, abdica de su misión educativa, manteniendo a quienes debería acompañar en el camino de la vida en el infantilismo. A los amigos y colegas, los jóvenes los encuentran por sí mismos y, ciertamente, de su misma edad. De padres y profesores quieren y necesitan modelos de vida, ejemplos, acompañamiento y autoridad»¹⁶.

3. EDUCAR: ALGUNAS CLAVES DE INTERPRETACIÓN

La educación, por decirlo así, no es tanto algo que “se hace”, cuanto el fruto de una acción. Es decir, como educador es posible afirmar: “yo educo”. Pero lo que se está significando no es: “yo produzco o hago la educa-

Burgos 2010, 143: «Una de las mayores paradojas de nuestra sociedad occidental consiste en hacer crecer a los niños excesivamente rápido, para animarles posteriormente a permanecer adolescentes el mayor tiempo posible».

¹⁶ ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa*, cit., 27-28. Cf. G. ANGELINI, “Ripensare l’uomo a procedere della relazione tra genitori e figli”, cit., 272-273: «Per provvedere a bambini e adolescenti sarebbe necessario che la generazione adulta sapesse attestare la qualità del progetto di vita da essa effettivamente vissuto. Sotto tale profilo, gli adulti appaiono invece oggi assai criptici. Il pensiero riflesso ignora il fenomeno di ostinato occultamento delle proprie ragioni di vita da parte della generazione adulta».

ción”. Esto no es un juego de palabras, sino la constatación de un hecho. Para comprenderlo mejor se puede acudir al ejemplo de lo que sucede en el crecimiento de una persona: es posible (y, de hecho, necesario) poner los medios para que suceda. Se la debe alimentar, cuidar, proteger... para que progrese. Pero el crecimiento en sí no es obra de quien alimenta, cuida y protege, aunque sin todo esto no sucedería. Algo similar sucede también en el campo: obtener un fruto depende del cuidado de la tierra y de toda una serie de procesos necesarios, pero por mucho que uno se empeñe el “resultado” es siempre eso: un fruto, y no algo creado por uno mismo. Si dicho fruto pudiera obtenerse de otro modo, ¿qué sentido tendría el empleo de tantos medios, esfuerzos y desvelos en los que se cifra la esperanza de su surgimiento?

Es cierto que, como todo ejemplo, también estos tienen sus límites, pues el caso de la educación es un poco más complicado que el del desarrollo físico o el del crecimiento de una planta. En estos casos, y en condiciones normales, si se hace lo necesario tanto lo uno como lo otro suceden. En cambio, en el caso de la educación hay variables que lo hacen especialmente arriesgado, y tienen que ver con el marco en que sucede: el de una relación interpersonal¹⁷. Puede decirse que la tarea educativa está compuesta de múltiples elementos que la configuran a modo de red. En esta línea, si tomamos en consideración el proceso de educar, encontramos tres elementos imprescindibles: un educando, un educador y la relación educativa en la que existe el “proceso educativo”. Veamos, de manera sucinta, algunas de las cuestiones en juego.

3.1. La relación educativa: el bien y el deseo

La relación interpersonal maestro/discípulo ha sido una constante en toda dinámica educativa a lo largo de la historia¹⁸. La razón quizás sea que en este marco se hace posible la comunicación, la cual va más allá de la

¹⁷ Cf. L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*, Encuentro, Madrid 2006.

¹⁸ Cf. J. GRANADOS, “El maestro se hizo carne: una pedagogía encarnada”, en GRANADOS - GRANADOS (eds.), *La alianza educativa*, cit., 29-55.

transmisión de conocimientos, aunque por supuesto forme parte de ella. Esta relación implica además que tanto maestro como discípulo reconozcan el papel que juegan. Hoy sucede que, por reducirse la amistad en este ámbito a mero compañerismo, más propio de una relación entre iguales, se hace más complicado que cada uno encuentre y ocupe el lugar que le corresponde. Sin embargo, la elección del maestro siempre ha sido clave en el caminar que el educando precisa afrontar. En el marco en que aquí nos movemos, donde se considera a la persona en sus primeros años, cuando el maestro no es elegido, el paso que ha de dar el educando tiene que ver con reconocer en aquel a alguien digno de esa confianza debida a quienes le aman. Ser discípulo implica reconocer la propia indigencia y la necesidad de un maestro. Ser maestro implica un sentido eminentemente ministerial, ya que se configura como un verdadero servicio fundado en el amor a quien se le encomienda¹⁹.

Reconocer que no hay educación al margen de una relación interpersonal es fundamental. Esta clave permite escapar de planteamientos individualistas y autonomistas, como los que se han criticado más arriba. En esta relación hay dos elementos cruciales: está fundamentada en un bien que implica a ambos, y es radicalmente asimétrica. Sobre lo primero, es importante partir del siguiente hecho: lo que origina esta relación no es simplemente el objetivo de que el discípulo adquiera una capacidades, sino que se genere en él la capacidad de construir una vida buena²⁰. El bien del educando no es sólo algo interesante para él, sino que se convierte en una realidad compartida por

¹⁹ Cf. J. MARITAIN, *La educación en este momento crucial*, Club de Lectores, Buenos Aires 1981, 45: «El principal agente, el factor dinámico primordial o la primera fuerza propulsiva en la educación es el principio vital que reside en el interior del alumno; el maestro o educador es solamente un factor dinámico secundario -bien que auténticamente eficaz-, y un agente ministerial».

²⁰ Cf. BENEDICTO XVI, *Discurso en la apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma (06/06/2005)*: «Sabemos bien que para una auténtica obra educativa no basta una buena teoría o una doctrina que comunicar. Hace falta algo mucho más grande y humano: la cercanía, vivida diariamente, que es propia del amor». La expresión “vida buena” no ha de identificarse con el bienestar al que al que antes nos referíamos, que remite más bien al hecho de tener cubiertas todas las necesidades materiales. En ella está implicada la plenitud de la persona, en relación con el bien que le es propio y al que está llamado; cf. L. RODRÍGUEZ DUPLÁ, *Ética de la vida buena*, DDB, Bilbao 2006.

el educador, sin cuyo concurso no será posible. Es decir, el bien del que aquí se habla no es algo que uno posee para entregarlo al otro, sino una realidad que para ser generada precisa de la relación. Es necesario comprender que esta relación va mucho más allá de un compañerismo, o de un “coleguismo”. Se entiende mejor en clave de alianza, de aquí que sea muy acertado hablar de *alianza educativa*.

Este *bien* no es tampoco algo que se impusiera, por así decirlo, al inferior por parte del superior. De ahí que exista una diferencia radical entre “educación” y “adoctrinamiento”. Es más bien algo que se reconoce, y que está en relación directa con la cuestión del deseo. Quizás uno de los núcleos centrales de la crisis educativa en la actualidad se encuentra en el modo en que se comprende el deseo. A veces se estima que los niños y los adolescentes de hoy no desean nada, más que aquello que les apetece. Puede que sea esto lo que muestran las apariencias, pero lo cierto es que están habitados por un deseo mayor, que es el deseo del bien. Lo que sí sucede es que está como aletargado, y por eso una de las grandes tareas educativas de nuestro tiempo tiene que ver con *despertar el deseo* y ayudar a interpretarlo en relación con el bien de la persona:

La educación humana nace de un impulso interior anterior a cualquier elección y a cualquier imposición exterior, es una tendencia a la excelencia humana, a “lo mejor”, que nace ligada a una primera indigencia y es manifestación de un deseo originario. El hombre parece contar asombrosamente con un impulso interior que lo hace “dócil”, deseoso de aprender y ser formado, de un modo muy distinto al “adiestramiento” de los animales que se asemeja mucho más con la “ductilidad” de determinados instrumentos que a la comprensión de un mensaje por un interlocutor. De aquí la importancia de la dinámica del deseo, que se mueve entre la indigencia y la excelencia y que tiene una relevancia moral enorme²¹.

En la educación, por tanto, está en juego el “llegar a ser” de la persona durante el camino de su existencia. Para ello es necesario que le sea desvelado el sentido de su vida. La ausencia de esta certeza en los debates actuales

²¹ J.J. PÉREZ-SOBA, “L’educazione morale: la ricerca del fondamento. Chiavi di lettura”, en PÉREZ SOBA - GOTIA (eds.), *Il cammino della vita*, cit., 27-28.

sobre educación explica la razón por la que es tan complicado hoy en día afrontar los retos educativos en profundidad, y deja al descubierto el fondo de la crisis educativa actual²².

3.2. Una relación asimétrica: la autoridad y la obediencia

Dentro de esta relación maestro-discípulo se genera una verdadera confianza, la cual garantiza el marco adecuado para el proceso educativo. Pero dicha confianza implica la asimetría que es propia de la relación educativa. Dentro de esta asimetría se da la asunción por parte de uno y el reconocimiento por parte del otro de la necesidad de una *autoridad*. La cual no ha de ser entendida como un mero dato institucional o normativo, sino como la cualidad que pone en juego el bien común al que se ha hecho referencia.

En la actualidad asistimos también a una cierta crisis de esta realidad, pues se hace de ella una interpretación en clave impositiva. En vez de remitir a su significado verdadero, se tiende a identificar con cierto autoritarismo. Es hoy necesaria una revisión seria del concepto de autoridad, que en las sociedades democráticas postmodernas se estima con sospecha y como opuesta a la igualdad, perdiéndose en parte la esencia de la relación en la que es posible la educación. Hanna Arendt lo expresaba con gran claridad: «En el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que, por su propia naturaleza, la educación no puede dar de lado a la autoridad ni a la tradición, y debe, sin embargo, ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición»²³. En la modernidad se ha

²² Cf. F. PESCI, “Un fondamento per l’esistenza (*Fides et ratio* 6)”, en PÉREZ SOBA - GOTIA (eds.), *Il cammino della vita*, cit., 167: «In breve, la scuola è in crisi, perché non è in grado di dare ai giovani la possibilità, l’occasione di trovare il senso della loro vita. L’asse scientifico-tecnologico-utilitaristico è, quindi, solo una parte, per quanto anch’essa importante, della formazione; ma l’uomo non è soltanto un produttore e un consumatore. Ridotto a queste due dimensioni finisce per perdere la sua umanità».

²³ H. ARENDT, “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona 2003. Cf., GUARDINI, *Ética*, cit., 357: «Tenemos que hablar ahora de un fenómeno que le resulta muy lejano al hombre de hoy: el de la autoridad. [...] La idea de autoridad se encuentra destruida; se ha diluido y sus elementos no sólo son irrealizables sino que se consideran peligrosos. [...] Pero en cuanto profundi-

insistido mucho en las relaciones entre hermanos, pero sin referencia alguna, o al menos dejándolas en un segundo plano, a las que se dan entre padres e hijos. Se olvida que la fraternidad sólo es posible como consecuencia de la relación paterno-filial. Sin embargo, se han interpretado estas relaciones como excesivamente autoritarias, según el denostado modelo paternalista, sospechoso de cercenar la autonomía del individuo, en este caso el hijo, y con ello la posibilidad de su libre desarrollo. Para comprender la educación es imprescindible recuperar una comprensión de la relación padres-hijos, y por extensión maestro-discípulo, en clave no paternalista, pero sin caer en la trampa autonomista²⁴.

La *auctoritas*, bien comprendida, muestra que en juego está la posibilidad de que la persona crezca en el proceso educativo. La genuina experiencia de la autoridad no surge en ella como sometimiento a una imposición, sino como reconocimiento de quien puede sacarla de la propia indigencia hacia ese *más* que desea. Su origen está en el verbo latino *augere*: “aquello que hace crecer”. Y no es un dato desencarnado, sino que está referida siempre a alguien, a aquel que es sujeto de autoridad. Éste, si ejerce bien su tarea, no es un autoritario, sino que es *auctor*: aquel en relación con el cual este crecimiento sucede. Desde esta perspectiva, y recogiendo lo que se ha expuesto hasta ahora, se ve mejor que en realidad quien ejerce la autoridad no es su “autor” en el sentido de que fuera él quien inventara o en quien se fundamentara lo que transmite. Más bien puede ostentarla porque ayuda a crecer al educando, al estar él mismo fundado en la verdad en relación con la cual este crecimiento se actualiza, y siendo testigo de la misma. Apunta Guardini a este respecto:

ce mos en el fenómeno veremos que se trata de algo sencillamente fundamental, y que del hecho de que se recupere, y de la manera en que se haga, dependen cosas de valor incalculable».

²⁴ Cf. G. ANGELINI, “Ripensare l’uomo a procedere della relazione tra genitori e figli”, cit., 265: «Condannata all’obsolescenza, insieme alla figura del padre, è la figura dell’autorità in genere. Una tale figura è invece obiettivamente imprescindibile per comprendere la consistenza della relazione educativa. Di fatto la cancellazione del tema autorità dal repertorio dei temi obbligati del pensiero antropologico induce alla rimozione dello stesso tema dell’educazione».

Precisamente esto es lo que quiere decir el concepto de autoridad: el hecho de que en determinadas relaciones de la vida en común la realidad concreta de una persona y el sentido ético de lo que ella representa forman una verdadera y propia unidad. [...] Cuando habla la verdadera autoridad, la persona de quien la ostenta es un elemento del entramado de sentido mismo. [...] Esto es autoridad: la unión radical del sentido ético y de la realidad concreta que anuncia dicho sentido²⁵.

La autoridad, por tanto, pide ser reconocida, pero no se impone, porque reclama la libertad del otro que se expresa mediante la obediencia. La relación educativa siempre implica la libertad, pero no comprendida como “de indiferencia”, porque la libertad no se agota sólo en el hecho de elegir unas cosas u otras. Se trata más bien de que vaya surgiendo en el educando la capacidad de reconocer y de elegir el bien, para que aprenda a construir una vida en plenitud. En este sentido, la obediencia requerida dentro de esta relación no es sometimiento, sino reconocimiento de quien es capaz de guiar hacia el bien por el camino de la vida. El papel que juegan los límites y las normas en el ámbito educativo se comprende mejor desde esta perspectiva, pues se hace más fácil distinguir su valor pedagógico en relación con el bien de la persona y en el marco de la construcción de una vida plena²⁶.

²⁵ GUARDINI, *Ética*, cit., 366-367. Cf. BENEDICTO XVI, *Discurso en la apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma (06/06/2005)*: «En la obra educativa, y especialmente en la educación en la fe, que es la cumbre de la formación de la persona y su horizonte más adecuado, es central en concreto la figura del testigo: se transforma en punto de referencia precisamente porque sabe dar razón de la esperanza que sostiene su vida, está personalmente comprometido con la verdad que propone. El testigo, por otra parte, no remite nunca a sí mismo, sino a algo, o mejor, a Alguien más grande que él, a quien ha encontrado y cuya bondad, digna de confianza, ha experimentado».

²⁶ Cf. GUARDINI, *Ética*, cit., 376: «El hombre debe obedecer, no porque sea inmaduro, sino porque es hombre; no porque sea todavía incapaz de reconocer la norma ética, sino porque, sencillamente, no existe norma ética abstracta. Porque la interpelación ética no es la confirmación de una legitimidad abstracta, sino un encuentro vivo. Y obedecer significa que el hombre realiza ese encuentro». Cf. BENEDICTO XVI, *Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación (21/01/2008)*: «La relación educativa es ante todo encuentro de dos libertades, y la educación bien lograda es una formación para el uso correcto de la libertad. A medida que el niño crece, se convierte en adolescente y después en joven; por tanto, debemos aceptar el riesgo de la libertad, estando siempre atentos a ayudarlo a corregir ideas y decisiones equivocadas. En cambio, lo que nunca debemos hacer es secundarlo».

4. CONCLUSIÓN: LA FAMILIA, SUJETO EDUCATIVO

«Sabemos bien que para una auténtica obra educativa no basta una buena teoría o una doctrina que comunicar. Hace falta algo mucho más grande y humano: la cercanía, vivida diariamente, que es propia del amor y que tiene su espacio más propicio ante todo en la comunidad familiar»²⁷. El aspecto clave que quiero destacar al final de estas páginas es que la familia constituye un verdadero “sujeto” que posibilita el desarrollo del proceso educativo. Al hablar de la familia como sujeto no se hace referencia simplemente a uno de sus miembros, ni se la considera como una especie de bloque donde se anulara lo propio de cada uno de sus integrantes. Lo que se señala es su ser comunal, su ser *una auténtica comunidad de vida y amor*. Si la familia “es quien es”, si en ella se actualiza su identidad propia, entonces se podrán encontrar los elementos que se han ido exponiendo más arriba como necesarios para que el proceso educativo pueda suceder²⁸.

Sin embargo, se constatan hoy numerosas dificultades para que esta identidad familiar se realice y se sostenga. Aunque considerar los aspectos implicados en esta “crisis” excede el ámbito de este artículo, es importante al menos apuntar dos de especial relevancia. Por una parte, la existencia de los denominados “modelos de familia”. Por otra, la reducción emotivista de la realidad familiar, que genera lo que se ha dado en llamar “familia afectiva”. Ambos aspectos, al esconder la verdad última sobre el ser de la familia, repercuten negativamente en la educación de las personas. La pretensión de que la identidad de la familia puede determinarse de manera autónoma a

en sus errores, fingir que no los vemos o, peor aún, que los compartimos como si fueran las nuevas fronteras del progreso humano».

²⁷ BENEDICTO XVI, *Discurso en la apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma (06/06/2005)*.

²⁸ En este sentido, resuena la exclamación de san Juan Pablo II en la Exhortación apostólica *Familiaris consortio*, n.17: «En el designio de Dios Creador y Redentor la familia descubre no sólo su “identidad”, lo que “es”, sino también su “misión”, lo que puede y debe “hacer”. El cometido, que ella por vocación de Dios está llamada a desempeñar en la historia, brota de su mismo ser y representa su desarrollo dinámico y existencial. Toda familia descubre y encuentra en sí misma la llamada imborrable, que define a la vez su dignidad y su responsabilidad: familia, ¡”sé” lo que “eres”!».

partir de la decisión de cada uno, pudiendo existir tantos modelos de familia como se elija, olvida que existe una verdad sobre ella que está en relación directa con el bien de la persona²⁹.

Por otro lado, cuando se habla en sentido crítico de la “familia afectiva” no se está hablando en contra de los vínculos afectivos y de las relaciones que generan. Lo que se está diciendo es que supone una reducción, porque “afecto” se interpreta como “sentimiento”, como “relación emocional” medida a partir de la repercusión en el propio individuo. En la familia afectiva lo importante sería que todos sus miembros se sientan a gusto y con todas sus necesidades cubiertas³⁰. Pero, siendo esto importante, no basta, pues en juego hay algo más: la posibilidad de que se vaya realizando el bien de la persona.

La familia, por tanto, tiene hoy la doble tarea de redescubrir su propia verdad y de recuperar su responsabilidad educativa. Porque la familia no es un mero sistema de organización, sino una comunidad de personas que hace posible la generación de la persona y de la sociedad. La familia no es una mera “estructura social” establecida a partir una convivencia, sino una realidad que brota de la verdad sobre la persona y en la que se configura el sentido fundamental para su existencia. En palabras de Donati: «La familia se convierte hoy en un problema porque parece desvanecerse su identidad específica. Parece que todas las formas de “vivir juntos” den lugar a una familia»³¹. A la recuperación de esta realidad ha de unirse una reflexión en pro-

²⁹ Cf. BENEDICTO XVI, *Discurso en la apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma (06/06/2005)*: «El matrimonio y la familia no son, en realidad, una construcción sociológica casual, fruto de situaciones históricas y económicas particulares. Al contrario, la cuestión de la correcta relación entre el hombre y la mujer hunde sus raíces en la esencia más profunda del ser humano y sólo a partir de ella puede encontrar respuesta».

³⁰ Cf. ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa*, cit., 161-162: «El psicólogo francés Daniel Marcelli observa, de manera original, que actualmente los padres no pretenden tanto educar, en el sentido de sacar fuera (*exducere*) el potencial del hijo desde lo profundo de su ser, cuanto, más bien, atraer a sí (*se-ducere*) al hijo, complacerlo, saturar y prevenir cualquier necesidad. Desorientados en su propia identidad, empantanados en una trama emotiva y temerosos de perder el afecto de los hijos, terminan en una actitud pasiva y permisiva». Cf. J.D. LARRÚ, “La famiglia e l’educazione morale virtuosa”, en PÉREZ SOBA - GOTIA (eds.), *Il cammino della vita*, cit., 325-341.

³¹ P. DONATI, *La familia como raíz de la sociedad*, BAC, Madrid 2013, 3. Cf. E. SCABINI - V. CIGOLI, *La identidad relacional de la familia*, BAC, Madrid 2014.

fundidad sobre lo que significa la educación y lo que es educar, reflexión que conduzca a construir de manera creativa la relación entre familia y escuela. Pues, como se constata con frecuencia, gran parte de las dificultades que se afrontan en el ámbito escolar hunden sus raíces en aspectos relacionados con la vida familiar.

Sin embargo, se reconoce también que responder a estas cuestiones no es tarea sencilla. La razón última de tal dificultad radica en que en juego está la persona en sí misma, y no sólo elementos referidos a ella. Las claves de interpretación aquí expuestas de manera esquemática han de ser tenidas en cuenta e integradas en el proceso educativo. El siguiente texto de Guardini resume magistralmente la cuestión, y señala la necesidad urgente de adoptar una perspectiva sobre la educación que recupere con profundidad esta realidad:

¿Qué es propiamente educar? Sólo es posible responder mediante antítesis que, aunque parecen contradecirse, en realidad se sustentan mutuamente. El acto de educar presupone al hombre haciéndose. Él es ya él mismo, porque, si no, sería justamente otro pero, por otra parte, vive en la posibilidad de llegar a ser él mismo, porque, si no, no necesitaría hacerse. A través de lo que llamamos “condición natural” el hombre es para él mismo una especie de proyecto ya hecho y que exige ser trasladado a la realidad. Pero, por otra parte, es ya algo acabado, y querría quedarse en lo que es; el futuro le resulta extraño; avanzar hacia él se le antoja incómodo, y el devenir un arrojó. Por eso el educador tiene que fortalecer en la persona en desarrollo lo que ya es, dejarle tiempo para que lo viva y lo haga suyo. Pero, por otra parte, tiene que orientarla hacia el futuro y darle ánimo para que se arroje a vivir. [...] Por eso educar es conducir a la persona en desarrollo hacia lo que todavía no es; pero esto sólo puede hacerse desde lo que ella ya es. No cabe educarla para algo absolutamente extraño, sino para algo cuyas bases lleva dentro de sí misma. Cabría decir, en cierto sentido, que sólo es posible educar para algo que la persona ya es en forma de posibilidad: para que llegue a ser ella misma. Por tanto, educación significa ayudar al hombre a encontrarse a sí mismo. [...] Vemos lo complejo que es todo esto. Por eso no existen recetas para la verdadera educación. Cierto que muchas cosas pueden estudiarse: Psicología evolutiva y Pedagogía,

métodos, organizaciones, etc.; pero el meollo es algo vivo que no cabe en ninguna teoría³².

En este marco de interpretación se comprende perfectamente la pertinencia de las palabras citadas al comienzo de estas líneas, en las que Benedicto XVI relacionaba “educación” y “vocación a la santidad”. Porque en el ámbito de este horizonte último de sentido, en el cual se abre la posibilidad para que se actualice en plenitud la identidad de la persona, es donde encuentran su lugar fundamental las cuestiones relativas a la educación. Lo que muestra la referencia a la santidad es ese sentido último en el cual se desvela el fruto pleno del proceso educativo, en el que la persona será capaz de entregarse a sí misma. En este proceso la familia es y será siempre clave, como sintetizara magistralmente quien llegaría a ser San Juan Pablo II: «El matrimonio y la familia *proviene de la plena verdad sobre el hombre*, de la preocupación por su vocación integral. En el camino de esta verdad y de esta vocación, la familia aparece continuamente como la *realidad sin la cual* el hombre no sólo no puede ver la luz sobre esta tierra, sino que *no puede tampoco realizar plenamente su humanidad*, la dimensión de la persona y de la comunidad. Este sentido integral es precisamente aquel en el que la familia, como realidad de hecho y también como rico y variado imperativo ético, es indispensable e insustituible»³³.

³² R. GUARDINI, *Ética*, cit., 454-455.

³³ K. WOJTYLA, *El don del amor. Escritos sobre familia*, Palabra, Madrid, 269. Cf. L. MELINA, *Per una cultura della famiglia: il linguaggio dell'amore*, Marcianum Press, Venezia 2006.