

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA HUMANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA

1. *La postergación pedagógica de la familia*

«La experiencia demuestra cuán importante es el papel de una familia coherente con las normas morales, para que el hombre, que nace y se forma en ella, emprenda sin incertidumbres el camino el bien, *inscrito desde siempre en su corazón*»¹

En efecto, esta afirmación parece incontestable; pero no por su carácter dogmático ni magisterial, sino precisamente por la apelación a la experiencia. Cualquier persona sabe bien cuál es el débito en su ser hacia su familia; y tal vez se sabe con más certeza cuando dicha deuda es escasa o casi nula: es decir, cuando se percibe el desvalimiento material y espiritual fruto de la ausencia plena o parcial de la familia.

Sin embargo, es característico de la modernidad el olvido —e incluso el rechazo— de la experiencia común en el conocimiento. Paradójicamente, en el ámbito científico se vindica la experiencia como elemento primordial y primera fuente del saber; pero se trata entonces de la experiencia *científica*, formalizada desde la teoría. Más que experiencia, debería hablarse entonces de *experimento*, de observación de un hecho determinado —casi preelaborado— desde un constructo conceptual. De esta manera se consigue que el experimento pueda ser acogido lógicamente en la teoría. Así ocurre en las ciencias de la naturaleza; posiblemente, así debe ser, debido a la creciente complejidad conceptual de las teorías. Pero no tiene que ser

1. JUAN PABLO II, *Carta a las familias*, 2, II, 1994, n° 5.

necesariamente así en las ciencias humanas y sociales, salvo que se opere desde un cientificismo encubierto. Si se adopta el modelo epistemológico de la ciencia experimental natural para las ciencias sociales y humanas, también se rechaza forzosamente la experiencia común como fuente de conocimiento, para quedarse con la experiencia particular de las acciones humanas. Pero, como ya avisara hace tiempo N. R. Hamson esta experiencia es «altamente selectiva»²; restringe los objetos de experiencia, para potenciar el alcance cognoscitivo de la observación científica. Además —añade Hamson— cobra un sentido metodológico opuesto a la experiencia común: no se encuentra en el momento inicial del conocimiento humano, sino en las fases medial y terminal del mismo; y esto sucede ya desde Galileo, para quien «la experimentación era importante, pero sólo como una exhibición y confirmación *ex post facto* de lo que —para él— ya había descubierto la razón»³. Sólo de esta manera puede la experiencia insertarse adecuadamente en la teoría —en la ideología, debería decirse más bien, al tratarse de las ciencias humanas y sociales—. En todo caso, el recurso a la experiencia común resulta pobre e ingenuo desde esta perspectiva.

Puede comprenderse entonces que la pedagogía haya desatendido el dictado de la experiencia en lo que se refiere al papel esencial de la familia en la educación de la persona; pues en las últimas décadas ha pretendido constituirse desde el patrón de la ciencia experimental natural.

Por supuesto, tal afirmación es muy discutible en su alcance; pero no así en su sustancia. Hay sin duda una abundante literatura pedagógica sobre la educación familiar; pero precisamente en cuanto que se la considera un campo particular de la educación. No tiene por ello una consideración marginal; pero sin duda en el llamado «sistema educativo», tampoco ocupa el núcleo central. Se considera que la educación familiar tiene un puesto destacado en la educación de la persona, pero en el mismo rango que otros campos pedagógicos particulares, como la educación de adultos o la educación ambiental. Esta conceptualización y valoración de la educación familiar se explica por el principio implícito, pero indiscutido —verdadero «pre-juicio» en sentido etimológico—, que ha sustentado la investigación pedagógica en el último medio siglo: la educación, en su sentido propio y pleno, es tarea de la escuela; los otros agentes educativos lo son de modo adventicio y ocasional, e inciden marginalmente en el real proceso educati-

2. N. R. HAMSON, *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*, Madrid, Alianza Ed, 1977, p. 24.

3. *Ibidem*, p. 25.

vo de la persona, que es el académico, en cualquiera de sus niveles. Para corroborar esto basta la sencilla comprobación estadística del contenido de los libros que versan sobre educación, particularmente en la bibliografía educativa anglosajona, que es la que más gravita en el saber pedagógico occidental: en ella, la referencia a la educación en las aulas es abrumadoramente mayoritaria; incluso, el mismo término «educación» llega a hacerse sinónimo de instrucción. Lo ilustra también la mínima, pero significativa —y en todo caso sorprendente— anécdota contada por un eminente pedagogo actual. Se refiere a la entrevista de su padre con el director de uno de los más eminentes colegios británicos, cuyas aulas iba a frecuentar: «Ésta es la primera —dijo el director— de las dos entrevistas que tendré con Ud.; la segunda será cuando su hijo concluya los estudios. Espero no tener que verle antes, pues significaría que vendría a recoger a su hijo porque lo hemos expulsado del colegio».

Esta situación, esta prevalencia pedagógica de la educación escolar, con afán de exclusivismo frente a otras tareas educativas, fue denunciada hace años, y además lo fue principalmente desde el mismo ámbito de la investigación educativa anglosajona. El primer aldabonazo se dió en la *International Conference on World Crisis in Education*, celebrada en Williamsburg (Virginia, EE. UU.) en 1967. Allí se comenzaron los trabajos sobre un documento básico, cuya elaboración fue encargada al Instituto internacional de Planeamiento de la Educación, dirigido en aquel entonces por P. H. Coombs. Un año después se publicaba dicho documento, ampliado y reformado según las aportaciones congresuales, con el título de *La crisis mundial de la educación*, con el mismo Coombs como autor principal⁴. El eje de la obra es la crisis de la escuela y su consiguiente crítica como principal ámbito educativo. Las diversas censuras que se hicieron a la institución escolar pueden resumirse genéricamente en las siguientes:

- a) la escuela ocupaba un protagonismo injustificado: ni es la única institución educativa, ni tampoco ha existido siempre como tal; en el futuro, tal vez pudiera ser reemplazada por otra institución u organismo social;
- b) este injustificado protagonismo llevaba a oscurecer y relegar el valor y peso real de otras influencias educativas: por ejemplo, el mismo desarrollo de la experiencia extraescolar del individuo;

4. P. H. COOMBS, *The world educational crisis*. New York, Oxford University Press, 1968. (Trad. esp.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ed. Península, 1971).

c) los métodos, procedimientos y usos propios de la escuela se veían sobrepasados por las necesidades de aprendizaje que planteaba una sociedad y una cultura en continua transformación.

De este juicio crítico se derivaba lógicamente la necesidad de atender a otros agentes y entornos, generadores de otras influencias educativas. Sencillamente: la escuela carecía de los recursos educativos que demandaban los nuevos tiempos. Resultaba inevitable entonces el reconocimiento de otros agentes o instituciones sociales en la formación del individuo; y también debía atenderse especialmente al continuo proceso de aprendizaje que se desarrolla en la misma existencia personal, a lo largo de toda la vida, y en relación con el medio social. Una vez hecho el descubrimiento, convenía darle un nombre: a lo primero se le llamó *educación no-formal*, y a lo segundo, *educación informal*. Estos términos se han consagrado en los estudios pedagógicos como las supremas y últimas categorías que pretenden subsumir la ingente diversidad de las actividades educativas en el marco de la sociedad. En posteriores desarrollos se ha llegado a precisar más el significado de dichos conceptos, pudiendo resumirse así los criterios de distinción entre educación formal (*formal education*), no formal (*not-formal education*) e informal (*unformal education*)⁵:

a) la educación formal se refiere a la enseñanza académica institucional, cronológica y jerárquicamente graduada, desde los primeros años escolares hasta los últimos de universidad;

b) la educación no formal es toda actividad organizada y sistemática, fuera del sistema oficial y regular, destinada a atender necesidades particulares de aprendizaje en ciertos subgrupos sociales;

c) la educación informal se describe como el proceso ininterrumpido a lo largo de la vida por el que se acumulan experiencias, actitudes y criterios en la cotidianidad de la existencia, por el efecto de diversas influencias sociales.

El *status quaestionis* actual engloba a las especies de educación formal y no formal en el mismo género, pues ambas comparten las notas de organización y sistematicidad, es decir, participan de la misma configuración

5. Cfr. P. H. COOMBS, *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Ed. Santillana. 1985; «Educación formal y no formal: estrategias para el futuro», en T. HUSEN & T. N. POSTLETHWAITE (ditres.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Madrid, Ed. Vicens Vives & M. E. C., 1989, pp. 1818-1821; «El futuro de la educación en un mundo cambiante», en AA. VV.: *La educación no formal, una prioridad de futuro*, Madrid, Fundación Santillana, 1991, pp. 43-52.

académica. Otro género es el de la educación informal, que se define por contraposición: o sea, por su inorganicidad constitutiva y su carácter asistémico. Aquí se inscribe la educación familiar⁶.

Puede percibirse como la denuncia inicial de 1967 sobre la insuficiencia de la enseñanza académica institucional y su injustificado protagonismo para la educación de la persona, se frustró en su origen. Pues aun reconociendo sin ambages el error de centrar —y casi agotar— la labor educativa en la tarea docente escolar, y abriéndose sin reserva al reconocimiento de otras influencias formativas, distintas de las académicas regulares, el resultado final es la conceptualización de toda acción educativa como esencialmente definida por la actuación propia del marco escolar. Por ello se llega a afirmar con todo rigor que la educación no formal, de hecho y de derecho, es «formal»⁷. En cuanto al ámbito de la educación informal, se reconoce su existencia, pero se la excluye del saber y la atención pedagógica por ser inabarcable científicamente, debido a su espontaneidad, contingencia y circunstancialidad. Al cabo, ha cambiado el follaje, pero la raíz permanece inmutable: existen sin duda otras influencias formativas aparte de las académicas, pero mientras no se consiga regular y dirigir aquéllas como, y desde, éstas, no habrá en rigor educación. Es éste un juicio que remite al espíritu de la filosofía kantiana; pues también Kant distingue netamente entre filosofía teórica —basada en el concepto de naturaleza— y filosofía práctica —basada en el concepto de libertad—, para concluir que mientras no se consiga fundar ésta en aquélla, y a la postre, reducir una a la otra, no cabrá hablar en rigor de filosofía.

Así, aun admitiendo el destacado papel de la familia en la educación, se la relega a la periferia del saber pedagógico. Pues la actuación educativa de los padres no puede ser organizada, sistematizada y dirigida como la enseñanza académica; además, y sobre todo —aunque no se enuncie claramente— por su individualidad constitutiva, esto es por su radical e ineludible personalización, la relación educativa familiar no es subsumible en el género de la educación formal.

6. Con alguna excepción, que incluye a la familia en la educación no formal atendiendo al criterio de intencionalidad educativa que se da en la familia; cfr. J. M^a QUINTANA, «La educación más allá de la escuela», en AA. VV.: *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 15-61.

7. Cfr. J. TRILLA, «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación»; en J. SARRAMONA (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, Ceac, 1992, p. 36.

Conviene, por lo tanto, precaverse ante las afirmaciones que resaltan el importante papel de los padres en la educación de los hijos: algunas de dichas proposiciones pueden ser una amable concesión que niegan de hecho, y de derecho, la esencial dimensión educativa de la familia y hurtan a los padres el rango esencial y primario entre los agentes educativos.

2. *La restauración educativa de la familia*

Diversas causas explican que la dimensión educativa de la familia haya sido relegada, y que cuando se hable de «educación» en general, se sobreentienda generalmente «enseñanza académica». Además de la causa de orden epistemológico ya enunciada, pueden destacarse también otras de tipo histórico. Una de ellas sería el racionalismo ilustrado; otra, el individualismo liberal; ambas conforman la cultura occidental en la modernidad y también, por tanto, la realidad y el pensamiento educativos. Pues todavía persiste la inercia de la idea ilustrada de progreso, fundado en la acumulación de cultura objetiva o saber teórico —a nivel individual y colectivo— como principal y casi exclusivo promotor de la humanización de la vida social y del perfeccionamiento individual. Es lógico que se prime la enseñanza académica —la educación formal— desde tal posición y se posponga a la familia en la atención al desarrollo educativo. Esta actitud se vió consolidada por la influencia de la Escuela de Frankfurt —especialmente tras la emigración de sus miembros a América desde 1933, por la consiguiente difusión de sus escritos— que al introducir en la sociología familiar las nociones de educación y personalidad autoritarias, inyectaron seguridad a la reclamación del papel protagonista de la escuela en la educación. Pero dicho talante está hoy agotado, por la experiencia universal de la insuficiencia de la escuela para atender las demandas formativas; experiencia que se ha acendrado desde la primera denuncia pública de 1967, ya citada, y que ha llegado a elevarse a la categoría de certeza moral en nuestros días.

Por otra parte, la propagación de la ideología liberal consolidó el individualismo ético y social. «Para la ideología liberal, el lugar de la naturaleza humana viene ocupado por la libertad absoluta de que dispone el hombre. Y la pauta, norma, etc., que regula su comportamiento es el ejercicio absoluto de la libertad. La producción ilimitada de actos libres. Para el hombre liberal, naturaleza, libertad y ley se identifican. Y en estas con-

diciones pretende retener tan sólo la nota de incomunicabilidad. El hombre se quiere individuo»⁸. Necesariamente, la ideología liberal debía chocar con la realidad familiar, entitativamente refractaria a todo individualismo, en su raíz esencial y en su *praxis* vital. Recuérdesse también que el liberalismo abraza un profundo dinamismo pedagógico, que buscó —ya desde el pasado siglo— la universalización efectiva de la instrucción.

En definitiva, la conjunción de varias poderosas causas coadyubantes sancionó la *educación academicista* o educación formal como la óptima vía para la formación humana. Esta posición ha quedado arrumbada en el último lustro por la fuerza de los hechos. Las exigencias que plantea la sociedad postindustrial recaban la intervención primordial de otros agentes educativos, distintos de los académicos. Más aún: les concede la principal responsabilidad de la educación. El pistoletazo de salida en esta nueva carrera vino dado por la publicación de *Las nuevas realidades*, de P. F. Drucker, en 1989⁹. El último capítulo de esta obra, titulado «La educación en la sociedad del conocimiento» presenta de modo breve, pero enjundioso, el rotundo fracaso de la educación academicista, que incluso resulta trágico por su naturaleza: el requerimiento imperioso de asimilar y gestionar el conocimiento en una sociedad cambiante y dinamizada por las nuevas tecnologías de la información, revela la ineptitud de la escuela como agente principal —pretendidamente exclusivo y persistentemente excluyente de otros— en la formación humana.

Y en esta situación, se empieza a dirigir la atención hacia otros agentes educativos, principalmente hacia la familia. Pues ésta, si bien no comunica el saber científico ni filosófico, ni tampoco el conocimiento tecnológico, subviene a las necesidades formativas fundamentales de la persona que permiten adquirir aquéllos. En suma: hoy se empieza a redescubrir que en la base de todo aprendizaje intelectual propiciado por la escuela, está la formación moral y humana promovida en el ámbito familiar, y que permite sustentar sólidamente las actitudes demandadas por «la educación en la sociedad del conocimiento». Un último botón de muestra se encuentra en los libros *El vacío del aprendizaje* y *Productividad educativa japonesa*¹⁰

8. G. REDONDO, *La consolidación de las libertades; en Historia Universal*, t. XII, Pamplona, Eunsá, 1984, p. 16.

9. P. F. DRUCKER, *Las nuevas realidades*, Barcelona, Edhasa, 1989.

10. H. W. STENVENSON, *The learning gap*, New York; 1992, y R. LEETSMA & H. J. WALBERG, *Japanese Educational Productivity*, Ann Arbor, 1992. (Ofrecen los resultados de un interesante estudio que ha durado casi una década, realizado en virtud de un acuerdo en 1983 de los entonces presidente de EE. UU., R. Reagan y primer ministro japonés Nakasone, con la finalidad de comparar los sistemas edu-

—obras desprovistas de toda ideología, pues provienen de los resultados de estrictos estudios experimentales de carácter estadístico—. En dichos estudios se proponen diversas medidas para la mejora de la educación, entre las que se encuentra la atención, asistencia y potenciación de la educación familiar desde los organismos gubernamentales y sociales —incluidas, por supuesto las escuelas y demás centros de educación formal—.

Naturalmente, cabe preguntarse si realmente se precisaba andar tanto para llegar tan cerca. En todo caso, ha comenzado con fuerza la restauración del papel educativo de la familia, que actualmente no es sólo una mera reivindicación. Y esta nueva posición, en una sociedad secularizada y laicizada, no viene precisamente desde intemporales o renovados dictados de la doctrina cristiana, sino que está emergiendo inopinadamente desde el omnipotente pragmatismo que configura hoy la realidad social.

3. *Los padres, primarios y naturales agentes de la educación*

Tal vez este sesgo en la valoración de los agentes educativos, y la consiguiente restitución a la familia de su importancia y preponderancia en la actuación educativa, sea sólo el efecto de una reacción pendular que pueda ser remplazada por otra posición dentro de un tiempo. Es posible.

Pero, a lo mejor, puede ser el preludio de una fecunda época educativa, que germine en el terreno abonado por la citada reorientación pedagógica hacia el primario y radical ámbito formativo de la persona: esto es, hacia la familia. Es deseable que así ocurra. Más aún: sería apasionante que así sucediera. Y están dadas desde hace siglos las bases doctrinales para alentar el nuevo dinamismo pedagógico.

De modo explícito y preciso, la esencial dimensión educativa de la familia es afirmada por Santo Tomás de Aquino en diversos lugares de su

cativos norteamericano y japonés, intercambiando resultados de investigación. La razón que explica este acuerdo es simple y concreta: la preocupación suscitada al comienzo de década de los ochenta en Estados Unidos por una enseñanza que hacía agua por todas partes: en resultados formativos, en descontento de profesores y alumnos, en insatisfacción social y en la posterior inadaptación profesional. Entre los diversos rasgos distintivos se encuentra el papel preponderantemente otorgado a la familia en la educación en Japón. En la escuela, el respetado maestro (*sensei*) se apoya intensamente en la acción familiar; principalmente la madre es considerada como la verdadera fautora de la educación).

obra, con ligeras oscilaciones terminológicas¹¹: «el padre corporal da tres cosas: la existencia, el alimento y la enseñanza»¹²; pues «es principio de la generación, de la educación y de la enseñanza, y de todo lo que conviene a la perfección de la vida humana»¹³. Por lo tanto, «tres cosas tenemos por los padres, a saber: el ser, el vivir y la enseñanza»¹⁴. No puede ponerse en duda el significado manifiesto de estas afirmaciones; pues son en sí suficientemente claras y su sentido es inequívoco. Ni siquiera cabe hablar de un sentido analógico. La univocidad de tales proposiciones se descubre al comprobar que son el soporte de la tesis de la indisolubilidad del matrimonio¹⁵, en el nivel de la razón natural; es decir, cuando no se realiza la exégesis de los correspondientes textos neotestamentarios.

Tan rotundas afirmaciones se enraizan en la misma concepción de la educación como continuidad natural de la procreación; «como una cierta *prolongación* del engendrar, a la manera de un complemento de éste, que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitivos de la prole. Aunque a ello se enderece (de la misma manera que la generación se ordena al ser), guarda más parentesco con la formalidad del engendrar que con lo que en éste se produce. En tal sentido, la educación es como una *segunda generación*. De ahí que Santo Tomás considere a la prole, en tanto que objeto de la solicitud educativa de los padres, y en la primera edad, como algo que se halla *sub quodam spirituali utero*»¹⁶.

11. Las modulaciones semánticas de la terminología pedagógica tomista son explicadas fina y certeramente por A. MILLÁN-PUELLES, *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1963; parte I, cap. 1º.

12. *In IV Sent.*, dist. 42, Q. 1, a. 1, q. 1.

13. *S. Th.*, II-II, q. 102, a. 1.

14. *In Epist. ad Ephes.*, cap. VI, lect. 1. (El singular «padre» y el genérico «padres» se alternan, y no puede considerarse como una diferencia sustantiva en el sentido de los textos tomistas; la referencia propia y unitaria de los mismos, tomándolos en su conjunto, es la del matrimonio. Cfr., por ejemplo, *In IV Sent.*, dist. 33, Q. 1, a. 1: «el matrimonio tiene como fin principal el engendrar y educar a la prole»).

15. *In IV Sent.*, dist. 33, Q. 2, a. 1.: «el matrimonio, por su naturaleza (*ex intentione naturae*), se ordena a la educación de la prole, no sólo por algún tiempo, sino durante toda la vida de la prole. Por ello es de ley natural que los padres atesoren para los hijos, y que los hijos hereden de sus padres; y por tanto, como la prole es un bien común del marido y la esposa, es necesario (*oportet*) que la sociedad de éstos permanezca indivisa perpetuamente; y así, es de ley natural, la inseparabilidad del matrimonio».

16. A. MILLÁN-PUELLES, o. c., p. 32. (La referencia textual tomista es *S. Th.*, II-II, q. 10, a. 12).

En la mente de Santo Tomás operan dos conceptos de índole metafísica, que le permiten sustentar la vigorosa propuesta de «la educación como tendencia y como obligación de los padres»¹⁷: una es la de perfección; otra, la de naturaleza; ambas, íntimamente vinculadas «por la *natural* tendencia a llevar el efecto hasta la *perfección*»¹⁸. En dichas nociones radica seguramente la más decisiva divergencia entre la pedagogía tomista —como expresión privilegiada de la ética y la antropología clásicas— y el pensamiento educativo moderno y contemporáneo, que se ampara en los conceptos de *crecimiento* o de *desarrollo espontáneos*

La educación contemporánea bascula entre dos requerimientos opuestos: el desarrollo espontáneo y la adaptación. Tal disyuntiva se plantea por primera vez en Rousseau, que la resuelve en favor del primer término, según la opinión más común. Pero posteriormente, desde la pedagogía social de los neokantianos hasta el troquelado psicológico de la educación por obra del conductismo de Skinner, parece predominar —aunque sin excluir completamente la idea de desarrollo espontáneo— el sentido de adaptación; y primariamente, de adaptación social: es la educación como *socialización*, preconizada ya abiertamente por E. Durkheim. La concepción tomista se opone *a radice* a cualquiera de las dos posibilidades —enfrentadas a la postre teórica y prácticamente—, así como a la misma disyuntiva que las sostiene. Al margen de que existan unas exigencias sociológicas de adaptación y unas tendencias psicológicas de despliegue espontáneo, y sin negarlas en ningún momento, la educación no puede ser nunca la realización o cumplimiento de ninguna de ellas. No obstante, desde la errónea postulación de esta imposibilidad como algo real y efectivo, se ha sustraído el protagonismo debido a la familia en la educación, considerándola aun en ocasiones como un factor de antisocialización.

Pero la noción de educación, en cuanto que remite al perfeccionamiento individual como su sentido esencial, no permite pensar en una heterodeterminación de este dinamismo, salvo desde una posición eminentemente idealista. La perfección humana admite, e incluso reclama una referencia exterior en su obrar propio por la exigencia ontológica de relación, por la naturaleza social del hombre. Sin embargo, esto no implica de

17. A. MILLÁN-PUELLES, o. c. p. 95.

18. Íbidem, p. 30. (Huelga decir que cuando se habla aquí de «lo perfecto», por su marcada referencia operativa, y no entitativa, se entiende según el sentido dinámico de «lo perfectible», acogiendo la noción aristotélica de acto; por eso «se dice que algo es perfecto en la medida en que es en acto» —S. *Th.* I, q. 4, a. 1, ad 1—; cfr A. MILLÁN-PUELLES, o. c. pp. 62-68).

ningún modo que la plenitud de la naturaleza humana deba establecerse según los requerimientos prioritarios del término de la relación. Si en verdad hay una naturaleza social, es falso que dicha naturaleza sea —llegue a ser— desde y según lo social: esto sería tomar la parte por el todo. Este error, en términos pedagógicos, se formula como *adaptación*. En ocasiones, la adaptación se presenta bajo los más apreciables y atrayentes reclamos: convivencia solidaria, talante democrático, incorporación de valores, respeto a las peculiaridades étnicas, afirmación de la identidad nacional, etc. Pero el esquema es adaptativo. No se discuten los valores que se presentan, sino la vía para realizarlos, que conforma a la educación como ayuda para la asunción e *internalización* desde fuera hacia adentro, orientando y determinando el dinamismo operativo del sujeto según una referencia ajena al mismo, distinta al sentido propio del obrar humano. Desde la noción de perfeccionamiento, al contrario, dicho sentido es inmanente, de dentro a fuera; el estado perfecto del hombre es requerido por su propia naturaleza, especificada aquí en el desarrollo de las potencias humanas en tanto que humanas.

Por otra parte, el perfeccionamiento radical que funda la educación, y que en la formulación tomista se expresa como *conducción y promoción de la prole*¹⁹, «se opone a la idea de un despliegue espontáneo, es decir, a la noción de un desarrollo sólo naturalmente predeterminado (...). Hablar de conducción es justamente referirse a un proceso al que se imprime una dirección, de la que es susceptible, pero que no tendría en absoluto, o por lo menos de un modo conveniente, si el ser al cual afecta quedara abandonado a sus solas fuerzas naturales»²⁰. Estas implicaciones de la idea de conducción se ven reforzadas y ampliadas por la idea de promoción, que «no constituye, pues, en la medida en que la prole es guiada, una moción cualquiera, sino la que se orienta, de un modo intencional, por los fines (...) Promover es así un cierto *procurar*, algo que implica, previa a la moción misma, una solicitud que no tendría sentido si el educar fuese un mero despliegue unívoca y naturalmente realizado»²¹. Efectivamente, si la naturaleza humana tuviera ínsito en ella misma su dinamismo de desarrollo o crecimiento, y se encontrara predeterminada la orientación o finalidad del mismo, no tendría sentido ni lugar ninguna acción positiva de ayuda educativa. Si acaso, la educación sólo podría ser *negativa*, como afirma

19. S. Th., *Suppl.* III, q. 41, a. 1: «*traductinem et promotionem prolis usque ad perfectum statum hominis, inquantum homo est, qui est virtutis status*».

20. A. MILLÁN-PUELLES, o. c., p. 33.

21. Loc. cit.

Rousseau —en este aspecto, y por una vez— con gran rigor lógico. Y si la educación negativa es sólo una petición de principio en la teoría pedagógica de Rousseau, llega a ser una norma educativa práctica en algunas propuestas de cercana actualidad que son la inmediata y cercana progenie rousseauiana, pese a su lejanía temporal: desde A. S. Neill, hasta C. Rogers e I. Illich. Desde estas posiciones, se insiste en el carácter dañino de los padres para la educación, reeditando la crítica a las personalidades autoritarias de la Escuela de Frankfurt. Toda acción de conducción y promoción es precisamente una coerción al despliegue espontáneo de la personalidad. Pues si la naturaleza humana se despliega espontáneamente, sobra toda acción concurrente a ella, como no sea para eliminar trabas exteriores que obstruyen ese desarrollo, que Rousseau adjetiva como *natural*, en vez de como espontáneo. El naturalismo pedagógico, inaugurado por Rousseau en su *Emilio*, es así, e irremediablemente, el *hara-kiri* de la educación; la defensa de la dignidad de la educación sólo puede realizarse mediante la propuesta de su aniquilación. La noción de perfeccionamiento es un estorbo inútil; pues *per-ficere* es «ser hecho (*ficere*) a través de (*per*)»: pero, ¿a través de qué, si no se precisa nada salvo la misma naturaleza?. Se admite el ser hecho (*ficere*), pero no hay necesidad de ninguna mediación (*per*); sobra el perfeccionamiento: es un sinsentido.

Sin embargo, y obviamente, no es así. Por lo mismo que necesitamos entitativamente a otros seres para nacer —pues la autoprocreación sí que es un sinsentido—, necesitamos alimentarnos con la ayuda de alguien y también precisamos de otros para educarnos. Así entiende Santo Tomás que la educación es una prolongación de la generación y análoga a la nutrición; pues es el efecto natural de la indigencia radical de la naturaleza humana, tal como la concebía y expresó Platón en el mito de la concepción de Eros. Rousseau, en cambio, se rebela enérgicamente contra la originaria indigencia humana; pues si bien reconoce que hay una debilidad radical en el hombre, causa para él de todos los males, no la admite verdaderamente como tal, esto es, como sustancial y permanente, y en lugar de proponerse sensatamente superarla, pretende utópicamente eliminarla. Y para ello, es coherente prescindir de la noción de perfeccionamiento, con el sentido esforzado y ascendente de la prosecución de un fin trascendente, y sustituirla por la noción de desarrollo, con el sentido de fluído y expansivo despliegue de un principio inmanente. Es lógico entonces que el naturalismo pedagógico repela compulsivamente a la noción de educación en Santo Tomás, sustentada en el vínculo íntimo entre padres e hijos dimanado de la generación.

Entendiendo la perfectibilidad como desarrollo predeterminado de una naturaleza que se despliega espontáneamente en su obrar, no es posible concebir la educación como una prolongación del engendrar, como una segunda generación. Al contrario, la educación es precisamente la posibilidad de la liberación de la ineludible determinación biológica inicial. Incluso puede decirse que los padres, responsables directos de dicha determinación al engendrar, parecen ser los agentes menos idóneos para la actuación educativa.

Tal posición puede ser criticada discutiendo los supuestos de donde parte, como se viene haciendo aquí. Pero también cabe otra vía: romper el individualismo que sostiene prácticamente la doctrina —y que además acaba concitando la respuesta reactiva del colectivismo socializador—, abriéndose a la consideración personal del ser humano. Pues, en verdad, a través de la afirmación de los padres como agentes primarios y naturales de la educación, no se está defendiendo un privilegio: se está dilucidando la misma posibilidad de que el ser humano pueda ser reconocido como persona, y como tal pueda vivir efectivamente.

4. *La convivencia familiar: genuina praxis educativa*

La concepción de la educación como segunda generación es el fundamento más firme que se había enunciado hasta hace poco para sustentar la afirmación de la esencial dimensión educativa de los padres. Su sentido alcanza más allá del derecho de los padres a la educación de sus hijos; pues incluso se postula el ineludible deber de educar para actualizar la misma paternidad y maternidad, que se hacen efectivas no sólo en la procreación, sino también, perdurable y establemente, en la educación. Caso de no hacerse efectiva la actuación educativa de los padres —se apunta en la concepción tomista— quedarían truncadas la paternidad y la maternidad. Y tal tesis, trascendiendo el pensamiento tomista, parece encontrar su confirmación en la misma realidad social; pues en los casos en que la biología niega la capacidad procreativa al matrimonio, las leyes reconocen la paternidad y la maternidad en la crianza y solicitud educativa de otras personas, que llegan a considerarse como hijos a todos los efectos mediante la adopción legal. La praxis social, en efecto, —a través de las leyes— corrobora la sugerencia tomista de que la paternidad y la maternidad llegan a encontrar su plenitud en la educación.

Sin embargo, ha surgido en los últimos tiempos una nueva perspectiva, fundada en la íntima relación que existe entre familia y persona; lo cual no es ningún descubrimiento actual; pero sí que constituye una novedad reciente la consideración de la persona desde la familia, y de ésta desde aquélla.²² El principal impulso en esta casi inexplorada dirección proviene de la difusión del pensamiento antropológico de Juan Pablo II. En su reciente *Carta a las familias* se destaca particularmente dicha consideración, llegando incluso a formulaciones de apreciable rigor filosófico. En este escrito la familia se entiende «como comunidad de vida humana, como comunidad de personas unidas en el amor (*communio personarum*)»²³. Por este camino se puede llegar a superar la antítesis entre individualismo y persona, pues «el individualismo supone un uso de la libertad por el cual el sujeto hace lo que quiere, «estableciendo» él mismo «la verdad» de lo que le gusta o le resulta útil. No admite que otro «quiera» o exija algo de él en nombre de una verdad objetiva»²⁴, mientras que «el «ethos» del personalismo es altruista: mueve a la persona a entregarse a los demás y a encontrar gozo en ello»²⁵. La misma experiencia común muestra cómo «en la familia doméstica uno nunca aparece como individuo, sino como padre, madre, hijo, hermano, es decir, como persona. Si no hay familia doméstica, el hombre no descubre su carácter de persona (...) Así pues, atentar contra la familia es atentar contra la persona»²⁶. Y la referencia a la persona, en este contexto, no es un planteamiento teórico destinado a esclarecer conceptos; sino ante todo, es una realidad que se despliega prácticamente, modulando, configurando y, al cabo, humanizando las acciones individuales.

El fundamento de tales juicios es la dimensión de donación y apertura destacada por diversos autores personalistas, como E. Mounier, M. Nodoncelle, G. Marcel, J. Lacroix, e incluso el mismo M. Scheler. Juan Pablo II también ha incidido repetidas veces en este aspecto esencial de la persona. El Concilio Vaticano II afirmó que el hombre, única criatura terrenal amada por Dios por sí misma, «no puede encontrarse plenamente a sí mis-

22. Incluso se ha llegado a formular la atractiva sugerencia de pensar en «la estructura familiar de la persona». Cfr. B. CASTILLA, *La complementariedad varón-mujer. Nuevas hipótesis*, Madrid, Rialp, (Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia), 1993, pp. 72-80.

23. JUAN PABLO II, *Carta a las familias*, 2, II, 1994, n° 6.

24. *Ibidem*, n° 14.

25. *Loc. cit.*

26. R. ALVIRA, *Reivindicación de la voluntad*, Pamplona, Eunsa, 1988, p. 103.

mo sino en *la entrega sincera de sí mismo*»²⁷ En la citada *Carta a las familias*, esta expresión conciliar es verdaderamente una clave de bóveda para la reflexión personalista, pues, trascendiendo la referencia al hombre como criatura, se la adopta como definición operativa de la persona. *La entrega sincera de sí mismo* es el hilo conductor en la contemplación de la persona y de la familia, complementada con la acotación de «en la verdad y en el amor», también siguiendo el texto conciliar. Más aún: la entrega sincera de sí mismo en la verdad y en el amor, que expresa la comunión conyugal que funda la familia, constituye el enlace con la unión de las personas divinas, de la cual es una cierta semejanza²⁸. También expresa esencialmente la raíz de la dignidad humana.

Viviendo como persona, pues, el hombre se encuentra y se realiza a sí mismo, superando plenamente el individualismo, para el que las otras personas son primariamente limitaciones a la propia acción; desde el personalismo, al contrario, los otros son oportunidades de donación y, por tanto, de crecimiento intensivo en el propio ser. Y así, «la familia es —más que cualquier otra realidad social— el ambiente en que el hombre puede vivir «por sí mismo» a través de la entrega sincera de sí. Por esto, la familia es una institución social que no se puede ni se debe sustituir: es el «santuario de la vida»²⁹. La relación entre persona y familia se revela como profundamente íntima. Definida la familia por la comunión conyugal que la funda, llega a hacerse casi indiscernible en la práctica la realidad personal de la realidad familiar, pues si aquélla es sustancial y ésta relacional, al cabo resulta difícil precisar si la *capacidad de vivir en la verdad y en el amor* se realiza en la familia por la aportación de las personas, o si las personas son capaces de vivir en la verdad y en el amor en cuanto que viven en una familia. En todo caso, y rotundamente, «sólo las personas son capaces de existir en comunión»³⁰.

Y la realización práctica de la persona y de la familia, mediante la entrega sincera de sí en la verdad y en el amor, ¿en que puede consistir primariamente, antes que en otra cosa, sino en la nutrición y en la educación? «La educación es, pues, un proceso singular en el que la recíproca comunión de las personas está llena de grandes significados»³¹. Dicho de

27. Gaudium et spes, 24.

28. *Carta a las familias*, n° 8.

29. *Carta a las familias*, n° 11.

30. *Carta a las familias*, n° 7.

31. *Carta a las familias*, n° 16.

otro modo: cuando los padres educan, están viviendo auténticamente como personas. La paternidad y la maternidad resultan ser así unas vías eminentes y excelentes para *la realización personal*, en el más sencillo, grave y trascendente sentido de la expresión. Lo cual confirma y ahonda la tesis que se desprende de la noción de educación de Santo Tomás: la paternidad y la maternidad conllevan la dedicación a la educación de los hijos como elemento esencial de las mismas. «Los padres son los primeros y principales educadores de sus propios hijos, y en este campo tienen incluso una competencia fundamental: *son educadores por ser padres*»³². Este es uno de los «grandes significados» que anuncia Juan Pablo II.

Otro gran significado, al que apenas puede asomarse el pensamiento, es «el dinamismo de reciprocidad, en el cual los padres-educadores son, a su vez, educados en cierto modo. Maestros de humanidad de sus propios hijos, la aprenden de ellos»³³. Resulta lógico que así sea: la comunión que define la vida personal no puede quedarse sólo en los progenitores, so pena de privar a los hijos de su condición de personas.

Esta puede parecer una tesis demasiado aventurada, y fruto del entusiasmo más que de la reflexión serena. Cabe la pregunta: ¿qué pueden enseñar los hijos a los padres? Y la respuesta sensata es: poco, o muy poco. Pero es una argumentación defectuosa, y no por ser interrogativa, sino por falta de fundamento: ¿acaso la educación se reduce a la enseñanza? El enseñar, junto con el aprender, son las actividades propias de la educación; pero ambas se sustentan en *la comunicación*; «puede decirse con absoluto rigor que en la base de toda educación está siempre la comunicación»³⁴. Y deben recordarse los dos grandes órdenes de la comunicación, destacados por K. Jaspers y M. Scheler entre otros muchos: la comunicación objetiva y la comunicación subjetiva o existencial. Según las caracteriza Scheler, la comunicación objetiva consiste, en su ejercicio, «en un saber capaz de ser objeto de un saber; es la participación óptica en el ser capaz de ser objeto»; mientras que la comunicación subjetiva es una participación en la existencia del otro por obra de coejecución (pensar, querer, sentir con otro; pensar, querer, sentir lo mismo que otro, etc.), o en la participación óptica en la esencia por vía de la comprensión»³⁵. Se trata de la 'libre comunicación de existencias', en expresión de Jaspers; en ella, además de la participa-

32. Loc. cit.

33. Loc. cit.

34. E. REDONDO, *Educación y comunicación*, Madrid, C.S.I.C., 1959, p. 209.

35. M. SCHELER, *Esencia y formas de la simpatía*, Buenos Aires, Losada, 1950, p. 303.

ción en el pensamiento a través de la declaración de conceptos objetivos, se da primordialmente la participación en el ser del otro a través de los afectos. Para ello se requiere actuar conjuntamente —coejecutar y comprender, dice Scheler— en las empresas cotidianas: esto es, se requiere *convivir*. Y de esta convivencia en la que participan todos los miembros de la familia en cuanto tales, dimana la educación familiar, en la cual, por cierto, se enseña poco o muy poco: simplemente se obra y se hace; se coopera, y en dicha cooperación germina la formación de la persona. «Los padres educan fundamentalmente con su conducta. Lo que los hijos y las hijas buscan en su padre o en su madre no son sólo unos conocimientos más o menos amplios que los suyos, o unos consejos más o menos acertados, sino algo de mayor categoría: un testimonio del valor y el sentido de la vida encarnado en una existencia concreta, confirmado en las diversas circunstancias y situaciones que se suceden a lo largo de los años»³⁶.

Es, sencillamente, la convivencia familiar, genuina *praxis* educativa, mediante la cual se realiza la esencial dimensión educativa de la familia.

Francisco Altarejos Masota
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Navarra
PAMPLONA

36. Josemaría ESCRIVÁ DE BALAGUER, *Es Cristo que pasa*, Madrid, Rialp, 1973, nº 28.

**EN TORNO AL ADOPCIONISMO
ESPAÑOL DEL SIGLO VIII**

