



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

Familia y comunidad educativa

MARÍA TERESA CID VÁZQUEZ

*Doctora en Derecho por la UCM; profesora de la
Universidad CEU-San Pablo de Madrid.*

SUMARIO

1.- Introducción. 2.- La genealogía de la persona. 3.- La familia como lugar al que se pertenece. 4.- Experiencia y libertad: introducir a la persona en la realidad. 5.- La familia educativa. 6.- El sentido de la persona se juega en la familia. 7.- La participación de los padres en los centros educativos. 7.1. La comunidad educativa. 7.2. Concepto de participación. 8.- Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

La Revolución francesa y el Romanticismo influyeron de modo muy decisivo en el modo de concebir la familia; aparecen nuevos modelos educativos como es el caso paradigmático de Rousseau. En las propuestas románticas, la familia desaparece totalmente de la perspectiva para emerger la figura del pedagogo, entendido a partir de una antropología ilustrada ajena a cualquier tradición, casi como un técnico especialista preparado para resolver lo que unos padres ignorantes

eran incapaces de transmitir. La educación tradicional cristiana fue así cada vez más problematizada, hasta entrar en una crisis decisiva en el siglo XX.

En una época de cambios, se necesita un modo de enseñanza que capacite a las personas para responder ante situaciones nuevas, más que a aplicar rectas pasadas. De aquí procede la introducción en la educación de las teorías morales que se centran en la racionalidad de las normas. Es lo que formula Piaget a partir de sus estudios sobre el razonamiento moral de niño. Esta corriente que se puede denominar *autonomista* ha querido reducir la educación a una maduración de una capacitación formal de juicios morales ante dilemas en la aplicación de las normas y que formula una serie de estadios morales por los que la persona pasa gradualmente de una heteronomía infantil a una autonomía racionalista completa.

Sin embargo, olvida cualquier disposición afectiva como si no fuera relevante en la vida de las personas. Sobre todo, considera la autoridad como un obstáculo al desarrollo moral de niño porque pertenecería a su periodo infantil que debe ser superado en la plena autonomía. Esta perspectiva ha sido acogida cada vez más favorablemente en la educación escolar y hoy en día es la predominante en toda la civilización occidental. Rechaza a la familia como el lugar principal de la educación moral ya que a su juicio está teñida toda ella de un paternalismo perjudicial en extremo para la autonomía individual. Las consecuencias individualistas de este tipo de enseñanza, ajeno a cualquier comunidad de referencia, son muy claras.

Por otra parte, el emotivismo generado por el pensamiento de Moore y alimentado por la explosión afectiva unida a las distintas revoluciones sexuales del siglo XX (la de los años 20, y década de los 60) han conducido a mostrar las grandes carencias de cualquier siste-

ma de educación que solo se fije en el desarrollo de la inteligencia, incapaz de capacitar a la persona a dirigir sus afectos.

Estos dos últimos sistemas educativos diseñan un marco que desprecia a la familia y la presenta como un momento que, lejos de ser paradigmático, hay que superar en fases cada vez más tempranas, para que no afecte negativamente al desarrollo moral de la persona.

Quien ha puesto de relieve esta debilidad es, entre otros, la *teoría narrativa* que insiste en que la educación moral no consiste fundamentalmente en la adquisición de habilidades intelectivas o en desbloques afectivos para llegar a un equilibrio de los afectos, sino en la inserción en una historia y la formación en la capacidad interior de construirla¹. Es dentro de una *tradicción* donde se transmite el auténtico *sentido de la vida* que ilumina y guía desde dentro las acciones humanas que consisten en *despertar un sentido* en la experiencia. Solo si se acepta el valor único de la tradición para la transmisión de sentido, la familia brilla como un lugar privilegiado de sentidos fundamentales.

La educación integral requiere incidir en la inteligencia, los afectos y la capacidad de construir una historia de amor. Cuando se apunta a un único elemento de la educación se pierde la perspectiva moral y el hecho de que ésta siempre apunta a una integridad de la persona. De aquí se explica la necesidad urgente de recomponer un ámbito verdaderamente educativo en nuestra sociedad que ha de empezar con la familia.

2. LA GENEALOGÍA DE LA PERSONA

Cada persona humana, precisamente por ser persona, tiene un origen personal. Por ello, el primer rasgo de nuestra identidad es la *filia-*

¹ A. MacIntyre (1988): *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.

ción. Por ser personas, somos hijos de unos padres. En la paternidad y en la filiación hay un vínculo entre personas, las de los padres con las de los hijos, que contiene un sustancial significado personal.

La comunión conyugal asegura la genealogía personal y amorosa de los hijos, y con ella la base real de su identidad y crecimiento verdaderamente humanos. El *matrimonio*, por constituir una comunión de personas, significa siempre un nuevo comienzo. Es el comienzo de una nueva comunidad humana, de esa comunidad que se llama *familia*.

De ahí que el amor conyugal comporte una serie de características² que lo especifican como tal: es fiel hasta la indisolubilidad, recíproco, exclusivo³ y abierto a la transmisión de la vida. Se trata de características intrínsecas al amor conyugal, es decir, forman parte de la revelación del amor previa a la libertad humana. Son constitutivas del acto mismo de libertad de entrega que forma la comunión de vida y amor que es el matrimonio. El amor conyugal implica una promesa de plenitud en una comunión que los cónyuges deberán construir mutuamente.

«La *comunión* se refiere a la relación personal entre el yo y el tú. La *comunidad*, en cambio, supera este esquema apuntando hacia una

² El amor conyugal de acuerdo con lo que afirma *Humanae vitae*, n. 9: es un amor humano (sensible y espiritual), es amor total, fiel y fecundo; cf. CEE, *Familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad* 61; Consejo Pontificio de la familia, *Sexualidad humana: verdad y significado*, 29.

³ La totalidad del don de sí exige la exclusividad: «todo/a a ti, solo/a». Por tanto, se opone a la poligamia: «contraria a la igual dignidad personal del hombre y de la mujer, que en el matrimonio se dan con un amor total y por lo mismo único y exclusivo» (*Familiaris consortio* 19). A propósito de esta cuestión, escribe Benedicto XVI: «A la imagen del Dios monoteísta corresponde el matrimonio monógamo. El matrimonio basado en un amor exclusivo y definitivo se convierte en el icono de la relación de Dios con su pueblo y, viceversa, el modo de amar de Dios se convierte en la medida del amor humano» (*Deus caritas est* 11).

sociedad, un nosotros. La familia, comunidad de personas, es por consiguiente la primera sociedad humana. Surge cuando se realiza la alianza del matrimonio, que abre a los esposos a una perenne comunión de amor y de vida, y se completa plenamente y de manera específica al engendrar hijos: la comunión de los cónyuges da origen a la comunidad familiar»⁴.

¿Cuál es el sentido que se realiza en la comunión conyugal de dos personas? ¿Cuál es la finalidad intrínsecamente unida a la expresión corpórea y genital del amor conyugal entre un hombre y una mujer? Es la fecundidad de su amor, que va más allá de sí mismo y que normalmente se manifiesta en la procreación. El hijo nace como “*don de don*”. La unidad en el amor es siempre fecunda y la fecundidad del cuerpo, que se abre en el encuentro sexual a la posibilidad de la procreación, es la señal de la fecundidad espiritual del encuentro nupcial del amor: “dos seres son sólo uno, y es cuando son uno que se convierten en tres” (M. Blondel)⁵.

Del amor conyugal de los esposos, un amor que es intrínsecamente fecundo, nace la familia como comunidad de padres e hijos, como comunidad de generaciones. La familia se basa en la igual dignidad personal entre los padres y los hijos⁶. ¿Qué sucede cuando nace un hijo? Nadie puede negar que ante un recién nacido la madre y el padre experimentan una serie de sentimientos de gran hondura y, aparentemente, contradictorios entre sí. Por una parte es sin duda “su” hijo y ellos son “sus” padres: es el fruto de su amor conyugal. Por otra, sin

⁴ Cf. Juan Pablo II, Carta a las familias 7.

⁵ Cf. L. Melina, «La verdad de la sexualidad humana en el diseño de Dios: líneas para una “teología del cuerpo”», en J. Laffitte- L. Melina (1996): *Amor conyugal y vocación a la santidad*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile, 69.

⁶ Juan Pablo II, *Carta a las familias Gratissimam sane* 9: “El nuevo ser humano, no diversamente de los padres, está llamado a la existencia como persona, está llamado a la vida en la verdad y en el amor”.

embargo, el hijo se presenta como un "tú" diferente de los padres: es "su" hijo, pero no es en absoluto "su" propiedad. Es, en efecto, "otra" persona, no la prolongación de la persona de sus padres. Y, precisamente por esto, la vida de los padres cambia, pues debe medirse cotidianamente con una nueva persona: es tu hijo, pero no "depende" de ti, no te pertenece.

Por consiguiente, la familia de institución matrimonial constituye la esfera, el humus vital y profundamente humano, donde es posible acoger la donación personal con que debe iniciar su existencia cada uno de sus miembros. Justo porque el matrimonio hace posible la entrega íntegra de los esposos, en cuanto personas sexuadas y fecundas, capaces de dar vida a un nuevo ser personal, en él los hijos pueden ser acogidos con libre gozo como respuesta gratuita a la también gratuita entrega mutua de los cónyuges. Nunca como objeto de un derecho, que anularía su condición de don. En consecuencia, sólo bajo el amparo de la institución matrimonial pueden configurarse los hijos, desde el mismo momento en que son procreados, como don, como el mejor regalo: es decir, como personas.

Del ejemplo vital de los cónyuges aprenden también los hermanos a recibir a los demás. En efecto, ya desde su inicio en el matrimonio, la familia va estableciendo la esfera donde cada uno de sus componentes puede darse gratuitamente a los demás, por cuanto es acogido —también gratuitamente— por el resto de los integrantes de la familia. Y semejante darse resulta imprescindible para que la persona humana realice a fondo la tarea de pleno crecimiento a la que se encuentra llamada. La plenitud de la institución familiar se obtiene gracias a los hijos, si bien la pareja de los esposos constituye ya la primera forma de familia y conserva su valor, incluso cuando no hay hijos:

«El matrimonio es el fundamento de la comunidad más amplia de la familia, ya que la institución misma del matrimonio y el amor conyugal están ordenados a la procreación y educación de la prole, en la que encuentran su coronación»⁷.

En el seno del matrimonio, cada esposo hace posible la realización de la vocación personal del otro cónyuge. La familia que surge origina, a su vez, el ámbito en el que cada uno de los hijos podrá inaugurar una vida personal, configurándose, desde el mismo instante en el que es procreado, como don, fruto del amor recíproco de los padres.

3. LA FAMILIA COMO LUGAR AL QUE SE PERTENECE

El matrimonio es una singular comunión de personas; sobre la base de esta comunión, la familia está llamada a ser comunidad de personas. La vinculación entre el matrimonio y la familia se expresa en el hecho de ser los cónyuges *una sola carne*. La familia arranca de la comunión conyugal por la cual el hombre y la mujer se entregan y aceptan mutuamente.

El amor conyugal como una *caro* habla, al mismo tiempo, de la unión de los dos en el fruto (hijo) y del hecho de que hasta en el acto conyugal la diferencia entre hombre— mujer permanece insuperable. Dicha diferencia, en efecto, mantiene el lugar del tercero (hijo). La reciprocidad no anula la diferencia porque es asimétrica, en cuanto que no existe en función de una unión andrógina de dos mitades, sino para la procreación del hijo, que es el fruto esencialmente del amor de los dos: «en el fruto de lo que se hizo una sola carne, la participación de ambos, en el plano biológico, psicológico y espiritual, ha llegado a

⁷ *Familiaris consortio* 40.

ser indivisible. Con todo, ambos siguen siendo distintos, sin posibilidad alguna de confusión, y, precisamente por eso, pueden experimentar la unión corporal como unión de personas»⁸. De ahí que la clave del amor no esté tanto en la complementariedad como en la unión que respeta la diferencia.

Una verdad fundamental es ver la familia como una comunión de personas. «Por eso dejará el hombre a su padre y a su madre, se unirá a su mujer y serán una sola carne» (Gn 2, 24). Esto que hemos oído tantas veces es, ante todo, una revelación, porque supone un cambio enorme dentro de la historia de las culturas⁹. Es aquí donde se da carta de existencia a algo que para nosotros es obvio: la unión entre la familia y el matrimonio. Si tal vínculo nos parece normal, dentro de las tradiciones culturales es, sin embargo, una gran novedad. De hecho, las culturas se han dividido entre culturas familiares y culturas matrimoniales que son claramente distintas.

¿Qué es una cultura familiar? Aquella que toma como unidad económica la familia. Se trata normalmente de culturas agrarias que necesitan mucha mano de obra, muchos brazos, para sostener una producción suficiente. La familia ha de conformar así un grupo de personas que funciona como unidad económica, esto es, que puede mantener un terreno suficiente del cual alimentarse. Generalmente son culturas poligámicas pues así se favorece un número suficiente de trabajadores, ya que los hijos se multiplican con las mujeres, no con los hombres.

En tal sociedad, una persona pertenece a su familia que le da su identidad. El peor de los castigos es ser expulsado de la familia, vivir fuera de la familia es no existir, pues no se tienen medios de subsis-

⁸ A. Scola (2002): *La «cuestión decisiva» del amor: hombre-mujer*, Madrid, Encuentro, 83.

⁹ Se desarrolla en: J.J. Pérez-Soba (2006): *El corazón de la familia*, Madrid, Servicio de Publicaciones Facultad San Dámaso.

tencia, se carece de tierra y de defensa ante los ataques de los enemigos. Esta forma de concebir la familia subordina la persona al clan familiar que actúa como un elemento funcional básico.

En cambio, ¿qué son las culturas matrimoniales? Suelen ser culturas guerreras, sociedades cuya identidad fundamental es el poder político. Suelen estar gobernadas por una élite muy determinada que mantiene un poder político férreo sobre los demás súbditos. Para la vida de un guerrero la familia es un elemento de debilidad. Si se tiene vínculos familiares fuertes, una persona piensa en su familia y no se deja matar, solo si rompen esos lazos una persona puede funcionar para la colectividad sin más preocupaciones. El ejemplo prototípico de este modelo es el de los lacedemonios o espartanos. En Esparta no se podía ser soldado sin estar casado y haber engendrado un hijo, ya que era muy importante la continuidad de la estirpe; pero ese hijo, una vez que se ha destetado, pasaba a la escuela pública donde le educaba el Estado.

En tales sociedades el concepto fundamental de convivencia es el matrimonio. Pero, al mismo tiempo, en ellas el vínculo matrimonial suele ser fácilmente disoluble, porque lo importante es quitar problemas privados, si se crea un problema de convivencia matrimonial, se disuelve sin trabas el matrimonio. Aquí lo esencial no es el grupo familiar sino asegurar que se puedan engendrar hijos para que pertenezcan al Estado.

Ahora podemos comprender cómo en la unión entre el matrimonio y la familia está en juego la *dignidad de la persona* que no se puede subordinar ni a los asuntos económicos ni a los intereses políticos. La auténtica libertad del hombre está fundada de modo muy directo en la relación que se establece entre matrimonio y familia.

Nuestra sociedad actual es claramente matrimonialista, la familia ha dejado de tener relevancia en el plano económico. Es una sociedad

divorcista que desconfía del influjo que puede tener una sociedad intermedia como es la familia. Es lo que el famoso sociólogo Giddens ha definido como el establecimiento de "relaciones puras"¹⁰, sin ningún contenido fuera de la pura voluntad de los contrayentes. Así se obtienen hombres sin vínculos, una persona reducida a un individuo que es muy fácilmente manipulable por el Estado. Sin elementos fuertes de cohesión personal, no hay convicciones; sin unión estable de personas que se apoyan entre sí, los individuos aislados son de por sí manipulables.

La familia es el lugar de la libertad, en ella descubrimos realmente quiénes somos y donde vivimos como pertenecientes a una comunión de personas. En la propia casa es donde gozamos de ese primer elemento de libertad en el que somos reconocidos y por el que podemos obrar sin temor. En la familia se desarrollan las relaciones interpersonales en las que se confía a cada uno una tarea específica, sin esquemas rígidos. En la relación recíproca matrimonial y en el compromiso común de los padres, la figura del hombre y de la mujer que están llamados a aplicar sus características naturales en el ámbito de una comunión profunda, enriquecedora y respetuosa.

Comprender la familia como comunidad de personas significa comprender la familia como lugar de esas relaciones decisivas, punto de encuentro. Distinguimos en el interior de la familia dos grupos de relaciones: la que une al padre y a la madre y la que une a los padres con los otros miembros de la familia. El padre (madre), de hecho, es aquél que da *origen al hijo*, que lo sostiene continuamente durante el *camino* de la vida para conducirlo hacia su *destino* (*cumplimiento final*). El padre no da lugar al hijo sólo en cuanto origen, sino que lo

¹⁰ A. Giddens (1992): *The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Society*, Cambridge.

sostiene continuamente durante el *camino* de la vida para conducirlo hasta su *cumplimiento* final. Son los tres grandes factores de la paternidad: *origen, camino, destino*.

Si el hombre descubre que es un don en la filiación, un don libre y personal, entonces la paternidad— maternidad consiste en la comunicación de este don a través de la *generación* y la *educación*. Los padres están llamados a acompañar la libertad de sus hijos sin tener jamás la pretensión de sustituirla. A través de la tarea educativa los padres sostienen la libertad de los hijos en el camino de la vida, acompañándoles así hasta el cumplimiento de sus personas.

Ser padres se revela, por tanto, como una tarea de características dramáticas: la tentación de la posesión, es decir, la tentación de no permitir que el hijo sea plenamente otro, libre, amenaza continuamente el amor paterno y materno. Aceptar el riesgo de la libertad de los hijos, en efecto, constituye la prueba más radical en la vida de los padres. Ser padres y madres no significa ser los “dueños” de los propios hijos, los padres son para los hijos pero los hijos no son para los padres, son para formar su propia familia. Para el hombre, engendrar un hijo es, sobre todo, “recibirlo”, acogerlo como un don. El niño es manantial de esperanza. Habla a sus padres de la finalidad de sus vidas, representa el fruto del amor. Permite, además, pensar en el futuro. Los padres viven para sus hijos, trabajan y se esfuerzan por ellos. El niño hace pensar en el futuro.

Desde el punto de vista educativo se puede, entonces, afirmar que es padre (está en el origen, sostiene en el camino y acompaña hasta su destino la libertad donada del hijo) sólo quien sabe ser hijo (reconoce que su libertad es continuamente originada, sostenida en el camino y acompañada al destino). Sólo el hombre que reconoce al propio padre es capaz de reflejar el misterio de la paternidad originando al otro en su propia libertad; sólo la mujer que reconoce el

marido/padre es capaz de conducir al hijo, maternalmente, a este reconocimiento.

Es competencia del padre representar, en cuanto origen, el principio de *autoridad*: la libertad del hijo es reclamada constantemente por la presencia del padre a confrontarse con la realidad y a no cerrarse en sí mismo. La figura del padre, por tanto, contesta radicalmente cualquier tipo de pretensión de autosuficiencia por parte del hijo. El hijo no puede concebirse, por tanto, como creador del propio yo ni como fuente de la realidad. A la madre, en cambio compete comunicar al hijo, a través de una acogida continua e incondicionada, el sentido de la *gratuidad* que expresa el carácter positivo de la existencia. Corresponde objetivamente a la tarea educativa de la madre prestar asistencia al hijo en el reconocimiento de su dependencia del padre. Los padres suelen ausentarse de sus familias en la actualidad, pero en parte lo hacen porque las madres no siempre dirigen sus hijos hacia ellos¹¹. Todo esto, obviamente, no debe ser considerado de manera mecánica, como si la paternidad no implicase gratuidad y la maternidad no poseyese el principio de autoridad. Se trata, más bien, de perspectivas y puntos de partida diferenciados.

Estas breves consideraciones nos permiten comprender las trágicas consecuencias a las que conduce el *eclipse de la figura del padre y de la madre*. Sólo una reflexión desencarnada y espiritualista sobre el hombre, que no reconoce el carácter constitutivo del misterio nupcial, puede aceptar que se confundan y anulen los *status* educativos del padre y de la madre.

El hombre crece y madura en el amor, es decir, en la propia entrega, y precisamente en esa entrega recibe a cambio la posibilidad de su

¹¹ A. Scola, «La dignidad y misión de las mujeres», en Revista *Humanitas*, Pontificia Universidad de Chile, núm. 26 (abril-junio, 2002).

propia realización. La *vocación al amor* se convierte, pues, en el fundamento de la esperanza para el hombre¹².

4. EXPERIENCIA Y LIBERTAD: INTRODUCIR EN LA REALIDAD

En la educación se trata sobre todo de enseñar a *ordenar* los actos, de descubrir el *sentido* de las acciones, que solo se puede alcanzar en plenitud por medio del proceso educativo. Es a partir de aquí donde emerge la necesidad del apoyo en una *autoridad*. La cuestión del sentido que es el eje de la educación se enmarca dentro de la acción a modo de *acción comunicativa*. La comunicación educativa se ha de traducir, pues, en el intento de *introducir a la persona en la realidad*¹³.

Introducir a la persona en la realidad significa ofrecerle una clave para interpretar humanamente la propia experiencia humana. La realidad está constituida por todas las experiencias que tejen la trama de nuestra vida. En ella la persona experimenta tres necesidades fundamentales: la de vivir, la de comprender, y la de amar y ser amado. La primera necesidad, la de vivir, no se puede tomar en sentido biológico, sino en el sentido de tener razones por las cuales merece la pena vivir. Por lo que al final las tres necesidades son una sola: la de vivir una *vida buena*, feliz o plena, con un *sentido* que lo unifica todo.

¹² Cf. T. Cid (2009): *Persona, amor y vocación. Dar un nombre al amor o la luz del sí*, Valencia, Edicep.

¹³ J. A. Jungmann, *Christus als mittelpunkt religiöser enzierhung*, Friburgo 1939; cit. por L. Giussani (2006²): *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*, Madrid, Encuentro, 61; cf. R. Buttiglione (1999): *La persona y la familia*, Madrid, Palabra, 49; M. Borghesi (2005): *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, trad. J.A. Alcaraz, Madrid, Encuentro.

Una persona es introducida en la realidad cuando conoce la verdad y el valor de la realidad misma, cuando por este motivo saber dar una interpretación sensata de la misma. Introducir en la realidad significa proponer a la persona un *proyecto de vida* que es la única respuesta verdadera a la necesidad que la persona tiene de vivir una vida buena. El objeto de la educación son, por tanto, las *experiencias* originarias de la persona dentro del horizonte de sentido de la *vocación al amor*. Por eso hay que destacar el papel de la familia como *despertar*, como *lugar* y como *fin* de toda la educación, es decir, como el auténtico paradigma de la misma.

Este primer despertar no es un hecho cualquiera, remite a una *experiencia*: es ésta la que nos va a mostrar toda una serie de contenidos iniciales, lo que Juan Pablo II presentó como *experiencias originarias*¹⁴, por las cuales el despertar a la conciencia está unido a determinados contenidos que marcan su existencia: la corporeidad en su diferencia sexual, que tiene que ver con la intimidad por la experiencia del pudor; el autodominio en un ámbito abierto al trabajo como expresión de la realización por el trabajo y la cultura por la cual el hombre se abre a la sociabilidad y, todo ello, en relación a la construcción de una comunión de personas como fin humano esencial, unidas a la llamada al don de uno mismo. Un conjunto de realidades que configura una vida y que representa un mundo entero de significados.

El concepto de *experiencia* o *vivencia humana* quiere indicar un hecho primario en la vida de las personas: esto es, el hecho de que *la realidad impacta al sujeto*, se hace consciente en él, generando una

¹⁴ Cfr. J.M. Granados, «Experiencia esencialmente humana», en Id., «Índice de los conceptos fundamentales», en Juan Pablo II (2000): *Hombre y mujer lo creó*. Madrid, Cristiandad, 714-717. Lo desarrolla: A. Scola (2005): *La experiencia humana elemental. La veta profunda del magisterio de Juan Pablo II*, Madrid, Encuentro. Cf. T. Cid (2009): *Persona, amor y vocación*, Valencia, Edicep.

respuesta que tantas veces va a ser una acción. Son experiencias que conllevan una complejidad de fenómenos diversos en los que intervienen distintas dimensiones del hombre: sus sentidos, su afecto, su inteligencia, su voluntad, su historia. En ellas se experimenta la realidad en cuanto nos impacta, nos transforma en cierta manera, y en cuanto, sobre todo, nos llama a *interpretar* su *sentido*: el sentido de la belleza, de la amistad, del amor.

Un primer tipo de experiencias originarias lo podríamos denominar *experiencias antropológicas* porque se dirigen más directamente a las dimensiones de autocomprensión del hombre en su relación con el mundo, con los demás y con Dios, y son: la *soledad originaria*, *unidad originaria* del hombre y de la mujer, *la comunión de personas*. El segundo tipo de experiencias originarias está constituido por las *experiencias morales*, porque tienen que ver con la dirección de autorrealización del hombre por medio de sus acciones; son las experiencias de la *comunión*, la *inocencia*, el *pecado*, la *concupiscencia*, el *pudor*, la *promesa*.

Las *experiencias originarias* y los afectos correlativos a las mismas se han de comprender, entonces, como la *fuerza principal de la educación*, el lugar donde surge el *ethos* humano a modo de un *camino de crecimiento personal*. Experiencias que han de enmarcarse bajo la perspectiva del *amor humano*. Es el amor el que sirve de punto de unión de todas las dimensiones del hombre.

La relación entre los *tres tipos de amores principales* en la vida humana que configura la *vocación al amor*: la relación entre los esposos, la de padres/hijos, y la amistad entre los hermanos es así la clave hermenéutica básica para la *educación moral*. En estas primeras relaciones personales se destacan los valores de *autoridad* y *solidaridad* que son los referentes que permiten madurar a las personas en las relaciones fuertes que hacen surgir acciones excelentes y permiten guiar la

trascendencia del amor hacia un don de sí. El inadecuado concepto de *autonomía* usado en algunos sistemas educativos niega la importancia de ambas, ocultándolas.

La unidad de todas las dimensiones personales en la construcción de una persona es el descubrimiento de la *identidad personal*, esto es, la respuesta madura a la pregunta: «¿quién soy yo?», que reside en ser hijo, para ser esposo y llegar a ser padre¹⁵. Entonces las relaciones familiares adquieren todo su relieve y se comprende como algo mucho mayor que un sistema de funciones sociales, en ellas se basa la *maduración de la persona* y en ellas se han de encontrar los principios educativos.

En el conjunto de las *experiencias originarias* está contenido lo más valioso del corazón humano, los sentidos primeros que conforman al hombre. El valor personal de las *experiencias originarias* se refiere a la *identidad del hombre* que tiene que ver con la *construcción de la vida* de cada hombre que consiste en: «ser hijo, para ser esposo y llegar a ser padre». En estas etapas se realiza la *vocación al amor* que es propia de toda persona humana¹⁶. La vocación al amor implica a *toda la persona* en la construcción de su historia, y tiene como fin el *don sincero de sí* por el que el hombre encuentra su propia identidad. Se trata de la libre entrega a otra persona para formar con ella una auténtica *comunidad de personas*.

Es en la familia donde se descubren, viven y desarrollan las *experiencias originarias* que estructuran la identidad del hombre. En la familia se viven las relaciones interpersonales de paternidad/filiación y fraternidad, que capacitan a la persona para descubrir el *sentido de la vida* que se nos revela en la *vocación al amor*. Sobre la familia se

¹⁵ L. Melina (2009): *Por una cultura de la familia*, Valencia, Edicep.

¹⁶ Cf. J.J. Pérez-Soba (2005): «Juan Pablo II y la familia», en *Cuadernos de pensamiento* 17, Madrid, Fundación Universitaria Española, 225.

funda y edifica la sociedad porque "la familia es el espacio primero de la 'humanización' del hombre"¹⁷. Lo es en su *doble función*: la tarea de construir un hogar y la de formar a las personas para ser capaces de servir a la sociedad¹⁸.

La educación, en cuanto experiencia, se fundamenta en el deseo del educando y en la relación personal con el educador que es la que permite percibir en su autoridad un principio de excelencia. Desde la perspectiva del amor, esta relación tiene un valor interpersonal positivo, esto es, de *promoción* de la persona, de ayudarle a alcanzar su *madurez humana*.

- La familia, en el ámbito educativo destaca siempre en su papel de ser *origen*, pues nadie niega la necesidad de una educación inicial que corresponde a los padres, y destaca el valor afectivo de esta experiencia. Pero no siempre se ve el valor específico que tiene el amor paternal como manifestación de un amor originario. Se le ha de reconocer todo su valor personal y evitar así cualquier reducción a ser una mera función que se pudiera sustituir.

No se trata de una mera necesidad afectiva, sino de una entrega personal que tiene que ver con el valor de la persona que debe ser amada por sí misma, pues contiene en sí una vocación al amor. Solo así se desvela un *sentido de la vida* que siempre es un bien. De aquí se desprenden toda una serie de afectos iniciales: de pertenencia, apego, posesión, que son una guía esencial de la existencia humana y cuyo valor educativo debería ser profundizado.

¹⁷ *Christifideles laici*, 40.

¹⁸ *Carta a las familias*, 17. *Sollicitudo rei sociales*, 15, 28; *Centesimus annus*, 13.

- Un *lugar* porque es en la familia donde el hombre experimenta radicalmente la libertad. La libertad, en oposición al concepto de esclavitud, expresaba el *status* de pertenencia plena y jurídica al cuadro social correspondiente a la familia o al Estado. Significa la plena posesión de los derechos, la plena pertenencia, el estar y sentirse en la propia casa, y de este modo, en este pleno coexistir y en esta plena corresponsabilidad, y participación en un destino común. Libre es el que, dondequiera que esté, se siente como en su casa. La libertad tiene mucho que ver con el sentimiento de la casa y de la patria. Es allí donde se hace posible la adquisición de capacidades fundamentales con una orientación significativa precisa y se abre a un auténtico horizonte de la vida.

- Por último, la familia es un auténtico *fin* de la educación porque la madurez de la persona tiene como referente principal la elección de estado y la construcción de un hogar. Esta finalidad es, por consiguiente, una aclaración fundamental que permite rechazar por inadecuada cualquier consideración individualista de la educación.

La libertad, camino fundamental de maduración de la persona¹⁹, no se puede definir de ningún modo como una mera *autonomía*²⁰. La libertad está ya presente en el momento inicial de la educación, esto es, en el momento del despertar a la conciencia y, por eso mismo, no se puede encerrar en la mera autonomía, ni considerar su proceso como su creci-

¹⁹ Trata de la libertad como una dimensión del acto educativo: V. García Hoz (1993): *Introducción General a una Pedagogía de la persona*, Madrid, Rialp, 142 ss.

²⁰ Cf. J.J. Pérez-Soba, O. Gotia (eds.) (2007): *Il cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*, Roma, Lateran University Press, 115-135.

miento en distintos niveles prefijados. Detrás de esta concepción, está el rechazo de determinadas relaciones en cuanto heterónomas, simplemente porque están fundadas en el reconocimiento de una autoridad.

La educación moral más elemental requiere esta referencia, no sólo en una primera fase denominada despectivamente "infantil", sino también, y de modo decisivo, en una fase de primera madurez en la que uno es ya capaz de "elegir al maestro", esto es, de reconocer una verdadera autoridad dentro de una multiplicidad de ofertas. Con esta comprensión de la libertad, nos aparece un *contenido* del despertar de la conciencia y de él se desprenden las siguientes características:

- La libertad nace de un dinamismo *afectivo* vinculado al mismo hecho del despertar y que permite hablar de una verdad anterior que la guía y que permitirá hablar de "bienes para la persona"²¹.
- La libertad se despierta en un *encuentro* porque este acontecimiento contiene todos los elementos para poder constituirse un acto de libertad, por eso, el encuentro va a ser una dimensión presente en todo el *proceso educativo* al generarse unos vínculos que en su estabilidad ayudan enormemente a la misma existencia del proceso.
- La libertad, en cuanto dinamismo personal, está vinculada en cuanto primer despertar a la conciencia, *exige* desde el primer momento, *ser educada*. Es lo que el concepto de autonomía corta de raíz, por confundir esta racionalidad con la "razón" de las normas y dar la primacía al propio criterio respecto de la misma racionalidad de hacer caso a otra persona más instruida.

²¹ Cf. J. Noriega Bastos, «Affettività e integrazione», en *Anthropotes* 20 (2004) 163-175.

- La libertad tiende, por eso mismo, a constituir una comunión de personas como fin, es lo que dota de una finalidad última todo acto. El acto pleno de libertad al que tiende todo su dinamismo es el que se realiza en el “don de sí”, que exige la participación plena en una comunión. El concepto de participación, que incluye una referencia a la comunión, es radicalmente distinto de la autonomía.

De aquí que esta *libertad educable* cuente en su interior con la apertura a un *sentido*, porque la razón interna de su acción es mayor que la acción misma. Podemos entonces ver como el *sentido* va a ser el criterio esencial de la educación. Se trata de algo que no se puede dar, ni imponer. Se puede obligar a una persona a hacer una acción o adiestrarla para que la realice según una indicación de nuestra voluntad; pero el sentido de la misma no se debe una imposición ni a una orden, querer transmitir un *sentido* es imposible sin un influjo en la *motivación* a modo de “despertar” por parte del sujeto.

La cuestión del sentido, al ser interior a la libertad, pero más allá de la simple autorreferencia, es entonces la clave primera de la educación que debe canalizar los aspectos de la libertad que habíamos visto anteriormente. En resumen:

- El sentido moral nace de una verdad afectiva anterior, que, para hacerse efectiva, requiere la percepción de la razón y su *integración* en un todo personal.
- El sentido de una relación interpersonal es esencial para la percepción de ese todo personal en clave de *identidad* que se convierte así en el *sentido fundamental*. La referencia a la identi-

dad es la que permite calificar la educación como la auténtica *formación de un sujeto personal*²².

- El sentido de la acción no se elige, sino que la acompaña en su formación, por lo que, en el proceso de la acción se puede llegar a una elección que contradiga el sentido inicial de la misma.
- El sentido de las acciones se dirigirá de modo primero a las comuniones más esenciales de la vida humana: la vida familiar, la apertura a las amistades, la convivencia laboral, el mundo cultural, la participación política y el culto a Dios.

La mención de la *realidad* es la que vincula cada una de estas comuniones humanas con los “bienes para la persona” que están en juego en ellas. La prohibición exterior de determinados actos sólo alcanza un sentido moral en la medida en que se perciba como defensora de tales bienes, en especial en cuanto representa al bien común en una perspectiva mayor que la propia y representada por la autoridad competente.

5. LA FAMILIA EDUCATIVA

A partir de los modelos inadecuados de educación que han marginado a la familia en la tarea educativa, relegando la educación a “expertos”, han conducido a que los padres se consideren incapaces de educar y se han desentendido de esta tarea²³.

²² Cf. J.J. Pérez-Soba Diez del Corral, «Persona y personalización», en J.M. Burgos, J.L. Cañas, U. Ferrer (eds.) (2006): *Hacia una definición de la filosofía personalista*, Madrid, Palabra, 135-146.

²³ Cf. A. Bernal (1994): *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Victor García Hoz*, Madrid, Escuela Española, 185-186; V. García Hoz (1981): *Principios*

Piensan en ello como una tarea “especial” de carácter técnico y de aquí proviene una de los mayores empobrecimientos que la cultura actual ha arrojado a la familia: «Una familia que no toma la educación como la guía principal de su convivencia es una familia sin alma. La eventual inhibición de los padres en la educación de sus hijos es un signo de falta grave de la vitalidad familiar» (CEE, Instrucción pastoral *La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad*, n. 149).

Es necesario, entonces, aclarar determinadas *concepciones erróneas de familia* que la hacen incapaz de realizar su misión educadora:

- La *familia autoritaria*, consiste en considerar la familia como un conjunto de funciones ordenadas a partir de la voluntad de una autoridad. Corresponde al modo de educación moral fundado en la transmisión racional de unas normas que el educando debe saber aceptar por provenir de la autoridad competente. Aquí la única virtud que cabe y hay que formar es la *obediencia*. Este modelo ha sido criticado hasta la saciedad tras la crisis moral del siglo XX.

Su gran *defecto educativo* es el perder de vista el *deseo de aprender del educando* que es el que explica el acto educativo y lo ilumina como un acto de libertad. Es decir, pierde todo lo que tiene que ver con la relación interpersonal educador-educando que no se puede reducir a su fundamento institucional ni a su dimensión de obligatoriedad. Confunde la *educación* con el *sometimiento*, la realización

de *Pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp, 453-454; Á. Gervilla (2008): *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*, Madrid, Narcea, 13-36.

efectiva de unos actos exteriores, olvidando el descubrimiento del sentido de las acciones.

Las notorias carencias que de aquí se desprenden han tenido como consecuencia primera el desprestigio total del "paternalismo", que incluía el intento de corregir afectivamente estas faltas mediante una benevolencia de la autoridad hacia el educando, pero que sigue sin considerar la subjetividad del educando como fuerza primera de la educación. De este rechazo se ha valido la teoría autonomista para concluir el carácter antieducativo de la paternidad, a la que se le da solo un valor afectivo válido en los momentos primero de la infancia pero no como un camino hacia una madurez y la revelación de un origen insuperable. Por eso se comprende que en la teoría autonomista se rechace también el afecto en dicho proceso de madurez y la familia como ámbito educativo.

- Se ha de calificar también como no educativa, la *familia afectiva*: es la que pone en primer plano la dimensión afectiva de las relaciones familiares que no pueden definirse adecuadamente si se reducen a un reparto de autoridad. Pero, por otra parte, no se distingue el valor único de la comunión de personas que es la familia que no se puede interpretar como la simple existencia de vínculos afectivos constructivos y positivos.

Por consiguiente, reduce toda la comunicación familiar al afecto de *sentirse querido* que sería el que constituiría la familia en cuanto tal. De este modo, evita la consideración de la existencia de la autoridad y no es capaz de inducir una excelencia centrada en la atracción del bien. El peligro de disolver el amor familiar en un emotivismo que pierda el sentido auténtico de la vida es muy fuerte. De aquí la debilidad grande de este modelo en la tarea educativa. Y la fragilidad de la

propia familia que pierde el valor de de proponer significados trascendentes, apoyados en la formación de una integración afectiva fuerte.

- Tampoco educa la *familia pasiva*, aquella que se reduce a la resolución de las funciones que satisfacen las necesidades básicas, pero es incapaz de suscitar acciones a sus miembros y los abandona en una soledad en lo fundamental. Es la familia que se ha desvinculado de la dimensión educativa que queda relegada, todo lo más, a una instrucción y a un respeto por normas mínimas de convivencia. Se abandona la educación a otros factores y personas, lo que causa una especial debilidad de los niños ante los medios de comunicación.
- Pero, sobre todo, lo que más manifiesta la necesidad educativa de la familia es su ausencia. Esto es, la *familia rota*, ya sea de hecho como de derecho, porque en ella es como se ven los resultados desastrosos para cualquier educación cuando falta el entorno familiar: «Una familia disgregada puede, a su vez, generar una forma concreta de “anticivilización”, destruyendo el amor en los distintos ámbitos en lo que se expresa, con inevitables repercusiones en el conjunto de la vida social» (Juan Pablo II, *Carta a las familias* 13).

La educación es el modo como se ayuda al hombre para ser capaz del don de sí verdadero: «El hombre [...] no se encuentra a sí mismo sino en el sincero don de sí» (GS 24). La presencia de esta entrega como fin de toda acción y encuentro de la propia identidad, la convierte en un elemento fundamental que guía la finalidad interna de la educación. Ahora no se trata ya de la enseñanza de las normas morales verdaderas, ni su interiorización, ni la autonomía racional universal

para juzgar sobre las normas, ni la de una capacitación interna para la acción, tampoco la adquisición de una racionalidad integrada en una excelencia de carácter en una comunidad de referencia, sino en la dirección para un auténtico don de sí, que está ligado a la experiencia originaria por medio del concepto de *vocación al amor*²⁴.

El sentido, por tanto, está relacionado con la construcción de la propia historia, entendida no como una sucesión de hechos históricos, sino como el *sentido interior de los acontecimientos* que marcan la propia existencia y en los cuales la relación con otra persona tiene un peso muy relevante. Por eso mismo, no puede concebirse un sentido moral que uno elija para sí mismo, sino que se descubren en multitud de acontecimientos y se disciernen en la medida en que contribuyen a edificar la propia historia personal en un entramado de relaciones significativas.

La familia para poder llevar a cabo su tarea de educación requiere ser confirmada en su pleno valor de comunión²⁵. Es en este punto donde no siempre se ve reconocida y mucho menos ayudada. La *educación* ha de entenderse como un *proceso*, es decir, tiene un *inicio* y cuenta con un *fin*, se distingue entonces de la *crianza* y de la *enseñanza*. La primera tiene que ver con el niño que todavía no es consciente de sus actos, y al cual se le forma en ciertas capacidades, pero en la cual él no toma una iniciativa consciente; por su parte, la enseñanza no acaba nunca, pues tiene como fin una verdad que siempre está más allá de lo que comprendemos y el mismo amor a la verdad tiende constantemente a una superación.

²⁴ Juan Pablo II, C.Enc. *Redemptor hominis*, n. 10. Cf. T. Cid (2009): *Persona, amor y vocación*, Valencia, Edicep.

²⁵ Véase: J. Granados, J. A. Granados (Eds.), «La comunidad educativa, garante del destino de la persona», en (2009): *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, Burgos, Monte Carmelo-Didaskalos, 187-215.

La educación tiene como tarea propia la *madurez personal*, es decir, todo aquello que permite a una persona dirigir su vida en su globalidad, que se haga cargo de los elementos fundamentales que implica y a los que debe responder.

De aquí la relación estrecha que debe tener la educación y la familia, pues en ambas instituciones se entretajan los principios que configuran la vida de los hombres. El asombroso intento de programar una educación bajo el prisma excluyente de "la autonomía"²⁶, que corta de raíz toda relación con el principio de autoridad, ha enturbiado mucho la fortaleza de las relaciones personales en las cuales se sostiene el acto educativo en todas sus facetas. Esta fortaleza interior es vital para el buen funcionamiento de cualquier democracia, que necesita de personas honradas con una concepción fuerte del entramado social.

Porque lo que se transmite de modo primero en cualquier educación es la asunción de la *responsabilidad*. En primer lugar, del propio desarrollo, que es la esencia de la educación: sacar de una persona lo mejor que tiene y cómo esta tarea se realiza en relación con los demás. La misma educación se desarrolla en un entorno común que si en verdad se mueve en torno a la enseñanza forma una auténtica "comunidad educativa" que tiene una repercusión enorme en las personas.

Esa solidaridad que se establece en vistas a esa tarea de colaborar en la propia educación junto con los otros es una forma privilegiada de transmitir que cada persona es responsable también de los demás y la asunción de este hecho estructura inicialmente la apertura de cualquier hombre a la sociedad.

Este es el baluarte fundamental para mantener la *sociabilidad activa* y no formal de las personas. Es el cauce principal de fomentar las relaciones fuertes y positivas entre las personas en un interés no mate-

²⁶ Por el influjo de Piaget y Kolbert en la pedagogía.

rial que une a todas ellas en un ideal por el que vale la pena vivir. Aquí se va formando el *humus* adecuado para que crezca la valoración y promoción de las personas en el ámbito social.

6. EL SENTIDO DE LA PERSONA SE JUEGA EN LA FAMILIA

Está claro que en la actualidad muchas de las tareas que eran propias de la familia las ha asumido el Estado. Por ejemplo, cuidado de los ancianos, enfermos, ayudas sociales, etc. Si no fijamos solo en esos aspectos, la debilidad de la familia crece porque se oscurece su valor fundamental: el ser una comunión de personas. En este sentido, nos recordaba la Conferencia episcopal española: «Una familia que no toma la *educación* como la guía principal de su convivencia es una familia sin alma»²⁷, ciertamente se convierte en una pensión. Si los sociólogos han dejado muy claro que la función afectiva de la familia es fundamental y casi insustituible, no siempre han aclarado suficientemente la naturaleza especial del afecto familiar. En la familia no solo se recibe afecto, sobre todo *se aprende a amar*. Por eso, la denominada “familia afectiva”, basada en el simple mantenimiento de una situación afectiva satisfactoria, se ha revelado como deficiente, sobre todo, porque no sabe educar. En tal convivencia los hijos pasan a ser el centro de la familia, cuando no lo pueden ser.

Hablar de la familia como lugar de educación de las personas, es hablar del matrimonio como su soporte principal. Es en el amor mutuo de los padres, donde los hijos encuentran su identidad, y no al revés.

²⁷ CEE, Inst. past. *La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad*, n. 149.

Es aquí donde el sucederse de las generaciones pasa a ser fuente de sentido para la propia vida. Uno de los grandes problemas para la familia se inició en el siglo XVII con la división radical que se estableció entre la moral pública y privada, que tiene como consecuencia directa la privatización de la familia. En aquel momento, por el influjo de los desastrosos resultados de las guerras de religión, se quiso comprender la moral pública como la que se fundamenta en acuerdos entre los ciudadanos, mientras que la moral privada debería basarse en la libertad de conciencia. Esta división del todo formalista, condujo a que la familia pasara a ser considerada un elemento privado más, definido por una relación afectiva sin relevancia social. Esta primera privatización ha ido creciendo a lo largo de los años, hasta el extremo de que en la actualidad, en muchos manuales no se trata de la familia dentro de la moral social, sino como moral de la persona. Se ha llegado a creer que la familia no es un tema social. Para defender el valor real de la familia, por tanto, hay que proclamar con fuerza que es el primer elemento socializador.

Detrás de este proceso privatizador está el influjo de un pensamiento occidental vacilante entre los totalitarismos, por una parte, y el liberalismo por otras, que han llevado al convencimiento de que la familia no importa nada en el ordenamiento social. El proceso de privatización de la familia se ha emotivizado absolutamente por un último influjo romántico.

Nos hallamos ante un verdadero "analfabetismo afectivo" de gravísimas consecuencias, ya que las personas no son capaces de leer en sus afectos la verdad de su vida y estos dejan de ser la promesa de una plenitud, para convertirse en un principio de debilidad. Todo queda reducido a un modo de interpretación en el que se prima de tal modo la simple intensidad emotiva que dificulta enormemente el estableci-

miento de relaciones personales profundas. Son los denominados *amores líquidos*, acomodaticios y veloces²⁸.

Así, en la reforma de ley que reconoce como matrimonio las uniones entre homosexuales, se ha tenido que hablar de matrimonio sin referencia ninguna al sexo, centrándolo todo en una relación afectiva, esto es, lo más privado que uno pueda pensar. Lo mismo ha ocurrido con el denominado "divorcio express" que considera el matrimonio a modo de un contrato privado, que en cualquier momento se puede romper porque no hay nada en juego que defender. En ambos casos no se considera en ningún momento la posibilidad de que exista alguna consecuencia social negativa. En definitiva, la defensa de la persona pasa por una defensa radical del matrimonio y la familia.

La contribución social en tanto que padres trasciende el bien privado de los hijos y se extienden sus efectos a toda la sociedad. Todo esto apunta a la necesidad de demandar protección de la sociedad en aquellos campos que garanticen que la familia puede cumplir con las funciones que le son propias. Protección para que "se respete y se promueva la intimidad, la independencia, la dignidad y la integridad de la familia". Si no se dan estas condiciones, difícilmente podrá responder a la función de personalización, que es su cometido capital, puesto que tal proceso solamente se produce en ámbitos de comunicación de intimidades.

Todo ello justifica que se proclame que "los padres tienen el derecho y la responsabilidad primaria de la educación y del desarrollo de sus hijos" y que, por lo tanto, se reconozca "el derecho de los niños a llevar a cabo su primera socialización en el seno de la familia, ámbito

²⁸ Z. Bauman (2010³): *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.

primero y fundamental de las relaciones sociales. Los padres tienen derecho a ocuparse del cuidado de sus hijos y a que éstos crezcan bajo su atención y responsabilidad". Por lo tanto son ellos los que "tienen derecho prioritario a elegir el tipo de educación que se ha de dar a sus hijos. Es esencial el respeto a la libertad de los padres a elegir para sus hijos otras instituciones educativas distintas a las regentadas por las autoridades públicas."

Sin embargo, de nada serviría la proclamación de los derechos de la familia frente a los poderes públicos, si la propia familia no estuviera dispuesta a cumplir con los deberes correspondientes. Cuando se abandona un bien en la vía pública se corre el riesgo de que dicho bien sea arrebatado por cualquier desaprensivo. No será nada fácil atentar o despojar a alguien de un derecho tan natural cuando lo ejerce con responsabilidad y eficacia. La necesidad de reivindicar insistentemente determinados derechos de la familia frente a la gran sociedad, no solamente testimonia el afán de los diversos poderes por invadirla, sino la frecuente dejación de sus obligaciones más fundamentales por parte de aquélla.

Debemos concluir afirmando que el destino de la persona, de todas y de cada una de las personas, no se juega en el campo de la economía ni en el campo de política, ni siquiera en el campo de la cultura. Todo ello puede ayudar, pero el verdadero destino de la persona se juega en la familia. Los datos sociológicos realizados en las situaciones de extrema pobreza, como son las favelas de Salvador de Bahía en Brasil, son concluyentes, donde se potencia una familia con lazos fuertes, las personas salen de la pobreza, porque tienen un futuro, porque se sienten llamados a una tarea más grande, y se les puede transmitir el sentido real por el que vivir.

7. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

7.1. La comunidad educativa

Uno de los cambios más profundos producidos en los últimos años en el campo de la educación es la nueva concepción de la escuela como *comunidad*. De la mano del Vaticano II (*Gravissimum educationis momentum*) se ha ido transitando del concepto de *escuela-institución* al de *escuela-comunidad*. El término se ha instalado rápidamente en el lenguaje de los profesionales, sin embargo se corre el riesgo de que, un concepto tan cargado de significado, que trasciende lo pedagógico y lo sociológico, se quede en simple recurso retórico devaluado, o, lo que sería peor, se corre el riesgo de que sirva de camuflaje para introducir en la escuela otros sucedáneos que nada tienen que ver con lo que es una comunidad.

A veces, lo que se nombra como "comunidad educativa", no pasa de ser eso que en sociología se denomina "*conglomerado*" (Fichter): las personas que transitan por el centro escolar son relativamente anónimas entre sí. No se conocen en su sentido profundo, a pesar de convivir durante largos períodos de tiempo. Se limitan a sus aspectos más externos y, por ello, más homogéneos y masificadores. Con frecuencia, una escuela está más cerca de la multitud o de la masa que del grupo configurado en comunidad.

La comunidad implica realidades más profundas que podríamos concretar en los siguientes rasgos:

- *Relaciones personales estrechas* entre las personas que conforman el grupo (padres, profesores, alumnos) y entre las personas de los distintos grupos. El nivel de la comunicación se

sitúa más allá (o más adentro) de las relaciones impuestas por las obligaciones formales: en la esfera donde se desarrolla lo personal.

- *Lazos afectivos* de los miembros en lo referente a los asuntos del grupo. Es lo que se quiere expresar cuando se afirma: “vive lo que sucede en el centro”, “siente el colegio”, etc. Estos lazos, sin duda, surgen cuando cada uno de los miembros del grupo percibe de la institución y de los otros miembros interés por su persona más que por sus rendimientos o cumplimientos de tarea.
- *Entrega moral o compromiso ante los valores significativos* para el grupo. Se trata de la identificación con los objetivos sustanciales y más elevados de la educación del centro escolar.
- *Sentido de la solidaridad* con los demás miembros del grupo. Los miembros se perciben entre sí como un *nosotros*, a pesar de las diferentes posiciones o funciones en el grupo.
- En la auténtica comunidad educativa estos rasgos, sin embargo, no se dan solamente en torno a unos intereses, sino que se han de dar preferentemente en torno a unos *valores* o a unos *significados* implicados en la concepción del hombre, del mundo, de la vida, en una palabra, de la educación.

La presencia de la comunidad educativa en la escuela no puede ser un simple añadido que se introduce en la vida del colegio para que las cosas vayan mejor, ni un simple adorno que da prestigio al centro. Es una necesidad implicada en el mismo concepto de educación. En efecto, en último análisis, esa labor fundamental en la que están compro-

metidos escuela y familia, incluida la labor que suele absorber más tiempo — instruir— consiste en hacer que el hombre sea cada vez más hombre.

Quien educa es la comunidad educativa, en el estricto sentido del término. Por tanto, hacia ahí habría que encaminar los esfuerzos y las reformas, antes que a las modificaciones de contenidos y de métodos, si se quiere revitalizar y rentabilizar la acción docente.

Ahora bien, toda la vida interna de la comunidad educativa tiene un punto de cristalización y una forma concreta de manifestarse en el fenómeno de la *participación*. Conviene, pues, que nos detengamos a analizar bien los distintos contornos del fenómeno de la participación.

7.2. Concepto de participación

Sentadas las ideas de lo que entendemos por comunidad educativa, hemos de perfilar bien el concepto *participación*. En el lenguaje de los centros escolares es éste un vocablo bastante equívoco que sirve para describir conductas de la más diversa índole: asistir a una reunión informativa convocados por la dirección del centro o por el presidente de la asociación de padres, acudir a recoger los boletines de calificación de los hijos, tomar parte en una fiesta, financiar una actividad cultural o recreativa, etc. A todo ello se le suele denominar participación, cuando, en el fondo, no pasa de ser una actividad *asistencial* (en el doble sentido de la palabra: asistir y ayudar).

Aquí entenderemos la verdadera participación como *tomar parte en las decisiones que a una persona o grupo le afectan*. Más concretamente, la participación de los padres en el proceso educativo del centro escolar donde se forman sus hijos implicaría:

a) *Tomar parte en el establecimiento de objetivos* que afectan a la educación de sus hijos. Salvo con quienes profesan ideologías radicalmente colectivistas, podemos constatar un acuerdo amplio respecto al principio de que son los padres los que tienen el derecho preferente a determinar el tipo de educación que desean para sus hijos. Al fin y al cabo, el compromiso con el ser que han engendrado y traído al mundo es el compromiso de hacerlo persona. Definir cómo conciben a la persona y cuál es el mejor camino para conseguirlo forma parte de su responsabilidad.

Convendría volver a recordar que, ni la institución escolar ni el profesor son *propietarios* de los niños mientras están a ellos encomendados. Por eso, cuando se trata de definir qué es lo que se desea conseguir con los educandos (objetivos), los padres no pueden ser solamente espectadores: han de tomar parte en la decisión. Esta afirmación, no obstante, precisa de matices:

Hemos de tener en cuenta, en primer lugar, ante qué modelo de establecimiento educativo estamos en cada caso. Si el centro pertenece a los poderes públicos (estatal), los grandes objetivos de la educación vienen determinados por la normativa de la Administración. Tal centro tiene la obligación de mantenerse en un marco pluralista de objetivos generales, equidistante de todas las opciones ideológicas particulares. Esta es la barrera que no podrá franquear ninguna participación, puesto que supondría desvirtuar su razón de ser.

Frente a este modelo de centros, puede haber establecimientos de libre mercado educativo. A pesar de la antipatía que puedan producir este tipo de centros, hay países cuyas legislaciones permiten su presencia y, por ello, tienen plena legitimidad. En estos colegios, asegurados los objetivos base exigidos por la Administración educativa, el resto de sus finalidades se formulan teniendo en cuenta la demanda coyuntural de sus "clientes", los padres.

En algunos países ha tomado fuerza la experiencia de colegios cuya titularidad pertenece a los mismos padres organizados en forma de cooperativas o figuras similares. Parece claro que, en estos casos, son los propios padres quienes marcan la filosofía, los objetivos tendencia del centro, siempre teniendo en cuenta las orientaciones generales propias del sistema educativo de la colectividad nacional.

Hay, por último, centros con un "ideario", con un "carácter propio", depositarios de lo que ellos interpretan como un carisma o como una misión en el campo de la educación. Se presentan ante la sociedad para ofertar una educación alternativa (en algunos países no se permite que sea alternativa, sino solamente complementaria...). En este caso, los objetivos-tendencia son marcados por derecho y por deber por la institución. Probablemente ni siquiera la dirección del centro debe disponer arbitrariamente de esos objetivos, puesto que solamente es administradora, depositaria de los mismos. Con mucha más razón habría que decir que, ningún sector de la colectividad educativa está legitimado para cuestionarlos o modificarlos. Estos objetivos no se ponen nunca a referendum.

Podríamos afirmar que la primera participación de los padres, en cualquiera de los casos, comienza haciendo la elección del modelo que percibe como más ajustado a su concepción educativa. Esto exigirá que los centros definan sus objetivos con la mayor nitidez posible, que jerarquicen dichos objetivos claramente y que los comuniquen adecuadamente.

Establecido este gran marco o proyecto educativo diferencial, los profesionales de la educación, los profesores, diseñarán los objetivos "técnicos" de instrucción. Así como del profesional de la medicina o del profesional de la arquitectura o de cualquier otro profesional son de esperar respuestas profesionales, y desconfiaríamos de quien se dejase influir en sus diagnósticos o cálculos por opiniones o imposi-

ciones de los no profesionales, habrá que admitir que la formulación de los objetivos que hacen referencia tanto a los contenidos de enseñanza como a los procesos de aprendizaje son de la exclusiva competencia del docente.

Dicho esto, es preciso entender que, ni los *objetivos tendencia* que dan carácter a un centro educativo, ni los *objetivos técnicos* establecidos por los educadores profesionales podrán llegar a ser viables si no se consiguen otros *objetivos* que hacen referencia a aspectos formativos y cuya consecución concierne tanto a la escuela como a la familia. *Estos últimos pueden y deben ser establecidos con la concurrencia de los padres.* No se trata solamente de dictar a los padres lo que deben hacer, sino de ponerse de acuerdo entre padres y profesores para clarificar qué queremos conseguir en la educación del niño.

b) Intervenir en las tomas de decisiones operativas o de ejecución que se refieren a los objetivos arriba señalados. Pero una opción de objetivos compromete unas estrategias para su consecución. Por la propia naturaleza de las metas acordadas en este nivel, no serían suficientes estrategias solamente en el ámbito del centro escolar ni las estrategias en el ámbito de la familia. Será preciso hacer converger ambas en una misma dirección. Podemos haber coincidido, por ejemplo, con el resto de la comunidad educativa en la necesidad de conseguir de los educandos mejores hábitos de estudio, mayor creatividad, más espíritu crítico, más sentido del esfuerzo, etc. Pero a la hora de definir y de ejecutar las estrategias para conseguirlo, ha de intervenir tanto la familia como la escuela con acciones que les son propias a ambos y que se refuerzan mutuamente. Estas acciones han de ser planificadas conjuntamente y han de ser establecidas desde un *compromiso* o pacto que vincule a las partes.

c) *Tomar parte en el control de eficacia de la labor de educar*, sobre todo en lo que respecta a los objetivos acordados. Aunque es cierto que la labor educativa global muestra sus resultados finales muy a largo plazo, sin embargo, cuando los grandes objetivos se han concretado en metas más próximas y en conductas observables, es posible controlar y evaluar los resultados que se van obteniendo a más corto plazo. Es el caso de los objetivos que se pueden establecer por acuerdo de educadores y padres en torno a esos espacios no estrictamente profesionales y que afectan a ambos por igual en la responsabilidad de alcanzarlos²⁹.

Podemos hablar de una escala de participación. Podríamos afirmar con justicia que, cuando los *padres definen unos valores educativos* para sus hijos y eligen un centro en coherencia con esos valores, están realizando un primer acto de participación. De la misma manera, cuando reciben *información* por parte del centro escolar respecto a las decisiones que se toman en el mismo, también hay algún nivel de participación. Hay más participación aun cuando son *consultados* y, evidentemente, mucha más cuando se *decide* por consenso o por votación.

Toda forma de participación ¿es igualmente funcional y productiva para cualquier grupo? ¿Todas las cuestiones admiten el mismo grado de intervención participativa de los miembros del grupo? El modelo participativo formal de la sociedad civil democrática no vale, por ejemplo, para regir los modos de participación en la familia; el modelo de participación de una sociedad anónima, o de un club, o de

²⁹ Cuando hablamos aquí de "control de eficacia" o de "evaluación", no nos estamos refiriendo al acto profesional de evaluar los rendimientos académicos o los objetivos profesionales establecidos por los docentes en sus correspondientes áreas de enseñanza. Tal evaluación ha de ser un acto profesional, llevado a cabo exclusivamente por los profesionales y con un espíritu y un saber hacer esencialmente profesional.

un partido político, o de un sindicato, no valen para un centro educativo.

Si el término "participación" no es sometido a un detenido análisis y a las correspondientes matizaciones, su connotación social tan altamente positiva puede conducir a la colectividad educativa a caer en una "*participamania*" ciega e inmanente. Hay algunas tendencias entre los teóricos de la enseñanza que pretenden medir la calidad educativa de un centro escolar por la cantidad de intervención de los diversos miembros del grupo en la vida de la escuela.

Aunque resulte más o menos evidente, será necesario afirmar que, en educación, *la participación no es un valor autónomo, sino un valor instrumental*. En el deporte olímpico y en el escolar, lo importante es participar; en educación lo importante es "*ganar*". La participación es una variable importantísima en el proceso educativo, pero una variable interviniente *dependiente de la variable final*, la cual está marcada por los *objetivos educativos*. Lo importante es conseguir unos resultados educativos y, para ello, es importantísima, puede resultar imprescindible la participación. *Pero la participación no es el resultado*. Un sistema de gestión según el cual todos deciden en todo, puede llegar a ser altamente disfuncional, como demuestra con más frecuencia de la deseada la experiencia.

En educación, como en otros muchos campos, *toda participación ha de ser "participación por objetivos"*. Los miembros del grupo intervienen en los diversos momentos de la planificación, de la ejecución y del control del proceso educativo con el fin de alcanzar los fines globales que anteceden a la misma acción participativa.

Por último, y en el marco de lo que son estos presupuestos básicos de la participación, se hace necesario afirmar un principio más: "La participación eficaz de los padres en la escuela ha de ser el resultado de la confianza de los directivos y de los profesores en la capacidad de

aquellos para intervenir en las decisiones que les afectan, por una parte, y, por otra, de la voluntad de identificación y de compromiso para contraer responsabilidades por parte de los padres de los alumnos”.

Si falta aquella confianza en la capacidad de los padres, no será posible pasar de una participación burocratizada y limitada a las áreas más periféricas de la vida escolar. Es posible que surja permanentemente un conflicto de competencias y que se actúe bajo la presión del recelo. A su vez, el deseo de intervenir de los padres se verá desincentivado al constatar que su participación no es lo suficientemente estimada por el centro. Pero, al mismo tiempo, es imprescindible añadir que, de nada servirá la confianza de los docentes, si no se pone de manifiesto la voluntad de identificación de los padres con la labor educativa que se lleva a cabo en la escuela y la capacidad de contraer compromisos y de responsabilizarse en las acciones de la educación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ANGELINI, G. (2003³): *Il figlio: una benedizione, un compito*, Milano, Vita e Pensiero.
- BAUMAN, Z. (2010³): *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.
- BERNAL, A. (1994): *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*, Madrid, Escuela Española.
- BENEDICTO XVI, Carta encíclica *Deus caritas est* (25-XII- 2005).
- BORGHESI, M. (2005): *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, trad. J.A. Alcaraz, Madrid, Encuentro.
- BURGOS, J. M. (ed.) (2007): *La filosofía personalista de Karol Wojtyła*, Madrid, Palabra.

- BURGOS, J.J., CAÑAS, J.L., FERRER, U. (eds.) (2006): *Hacia una definición de la filosofía personalista*, Madrid, Palabra.
- BUTTIGLIONE, R. (1999): *La persona y la familia*, Madrid, Palabra.
- CID, T. (2009): *Persona, amor y vocación. Dar un nombre al amor o la luz del sí*, Valencia, Edicep.
- CONCILIO VATICANO II, Constitución pastoral *Gaudium et spes*, sobre la Iglesia en el mundo actual (7-XII-1965).
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Instrucción pastoral *La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad* (27-4-2001).
- _____, Inst. past. *La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad. Materiales de trabajo*, EDICE (Madrid 2002).
- _____, *Directorio de la pastoral familiar de la Iglesia en España* (21-11-2003).
- DONATI, P. (2003): *Manual de sociología de la familia*, Pamplona, Eunsa.
- GARCÍA HOZ, V. (1993): *Introducción General a una Pedagogía de la persona*, Madrid, Rialp.
- _____, (1981): *Principios de Pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp.
- GERVILLA, Á. (2008): *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*, Madrid, Narcea.
- GIDDENS, A. (1991): *Sociología*, Madrid, Alianza.
- GRANADOS, J., GRANADOS, J.A. (Eds.), (2009): *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, Burgos, Monte Carmelo-Didaskalos.
- GREGORIO, A. DE (2006): *Atreverse a ejercer de padres*, Jerez de la Frontera-Cádiz, Arambel.
- GIUSSANI, L. (2006²): *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*, Madrid, Encuentro.
- JUAN PABLO II, Carta encíclica *Redemptor hominis* (4-IV-1979).
- _____, Exhortación apostólica postsinodal *Familiaris consortio* (22-XI-1981).
- _____, *Carta a las familias Gratissimam sane* (2-II-1994).
- _____, (2000): *Hombre y mujer lo creó. El amor humano en el plan divino*, Madrid, Cristiandad.
- _____, Carta encíclica *Evangelium vitae* (25-III-1995).

- IGLESIAS DE USSEL, J., TRINIDAD REQUENA, A. (Coords.), (2008²): *Leer la sociedad: una introducción a la Sociología General*. (2008), Barcelona, Ariel-Tecnos.
- LIPOVETSKY, G. (1996): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- LÓPEZ, M.T. (Dir.), (2008): *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación*, Madrid, Cinca.
- MACÍNTYRE, A. (1988): *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- MELINA, L. (2009): *Por una cultura de la familia*, Valencia, Edicep.
- MELINA, L., ANDERSON, C.A. (eds.) (2010): *El aceite en las heridas. Una respuesta a las llagas del aborto y del divorcio*, Madrid, Palabra.
- MONDRAGÓN, J., TRIGUEROS, I. (2004): *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- MORALES NAVARRO, J., ABAD MÁRQUEZ, L.V. (2008³), *Introducción a la Sociología*, Madrid, Tecnos.
- PÉREZ-SOBA, J.J. (2007): *El corazón de la familia*, Madrid, Servicio de Publicaciones Facultad de Teología San Dámaso.
- _____, (2004): *La pregunta por la persona. La respuesta de la interpersonabilidad*, Madrid, Ediciones de la Facultad de «San Dámaso»,
- _____, «La famiglia, ambito della educazione morale», en *Anthropotes* 23/2 (2007) 269-287.
- _____, «Persona y personalización», en J.M. Burgos, J.L. Cañas, U. Ferrer (eds.) (2006): *Hacia una definición de la filosofía personalista*, Madrid, Palabra, 135-146.
- _____, (2007): «La famiglia, ambito della educazione morale», en *Anthropotes* 23/2 (2007) 269-287.
- _____, «Persona y personalización», en J.M. Burgos, J.L. Cañas, U. Ferrer (eds.) (2006): *Hacia una definición de la filosofía personalista*, Madrid, Palabra, 135-146.
- PÉREZ-SOBA, J.J., GOTIA, O. (eds.) (2007): *Il cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*, Roma, Lateran University Press.
- ROBLEDO, P. GARCÍA SÁNCHEZ, N. (2009): «El entorno familiar y su influencia en el rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje: