

EDUCAR PARA CONVIVIR

I PARTE

José M. Esteve Zarazaga

AUTOR: José M. Esteve Zarazaga.

Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.

INTRODUCCIÓN

1.

Una de las tendencias características de nuestra sociedad contemporánea, ampliamente referida en la bibliografía educativa (Esteve, 1995), es la necesidad de replantear las relaciones familia-escuela a partir de la constatación de la inhibición de las familias en muchas de las responsabilidades educadoras que en otro tiempo cumplían. En efecto, la incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo y la reducción de la familia al núcleo padres-hijos, eliminando el apoyo educativo de abuelos y otros familiares, ha supuesto el abandono, en muchos casos, de importantes elementos educativos del proceso de socialización primaria. Es decir, de esa primera transmisión de los valores morales y sociales básicos que hacen posible la convivencia. En el momento actual, muchos profesores y centros educativos aceptan como punto de partida la crisis de referentes éticos que encuentran en muchas familias, en las que el "egoísmo largamente cultivado en el medio familiar" (López y Zafra, 2003) acaba manifestándose en el comportamiento de esos alumnos que demuestran en sus actuaciones diarias en el colegio la falta de algunos valores educativos básicos que antes se inculcaban en las familias. Hoy, o los profesores aceptan recuperar estos valores educativos en los colegios, o tienen que resignarse a darlos definitivamente por perdidos.

Sin embargo, a la hora de juzgar la gravedad de esta situación, descubrimos que en esta supuesta crisis de valores hay un componente subjetivo; es decir, subjetivamente pensamos que hay una crisis de valores cada vez que se produce

resumen / abstract

El autor destaca la necesidad de plantearse una vez más las relaciones entre la familia y la escuela. Han cambiado muchas cosas en nuestra sociedad: Por un lado la educación es un hecho universal, no el privilegio de unas clases sociales. Así la escuela ha recogido en su seno todos los problemas sociales y psicológicos actuales, que son muchos. Y en todo esto la familia no sabe afrontar, y se inhibe ante las responsabilidades educadoras que cumplía fácilmente tiempos atrás. Entre otras claves que nos explican lo que ocurre, y nos pueden ayudar a encontrar soluciones, el autor afirma que siempre hay detrás un modelo educativo que canaliza la tarea educativa en la práctica. Modelo es esa concepción global de la educación conformada por un conjunto de creencias, conocimientos, valores, actitudes, e ideas generales, sociales y políticas a partir de las cuales se orienta la acción educativa. Y va a desarrollar 4 modelos educativos, Dos en esta primera parte de su trabajo: 1. modelo de la educación como molde. 2. Modelo de la educación como enseñanza. En la segunda parte para otro número de la revista: 3. Modelo de la E. como libre desarrollo, y 4. Modelo de la E. como iniciación.

PALABRAS CLAVE: Familia educadora. Modelo educativo. valores. Educación para todos.

The author emphasizes the necessity to once again consider the relations between the family and the school. They have changed many things in our society: By a side the education is a universal fact, not the privilege of social classes. Thus the school has gathered in its sine all present the social and psychological problems, that are many. And in the all this family it does not know to confront, and one stays out before the responsibilities educators that turned times easily back. Among other keys that explain to us what it happens, and they can help to find solutions us, the author affirms that always there is behind an educative model that canalizes the educative task actually. Model is that global conception of the education conformed by a set of beliefs, knowledge, values, attitudes, and general concepts, social and political from which the educative action is oriented. And it goes to develops 4 educative models, Two in this prioritized part of his work: 1, model of the education like mold. 2. Model of the education like teaching. In the second part for another one I number of the magazine: 3, Model of the E. like free development, and 4. Model of the E. like initiation.

un cambio generacional, y esto ha sido así desde siempre. He encontrado textos de Sócrates en el siglo IV a.c.1 y de Melanchthon en el siglo XVI, quejándose de la pérdida de valores en la nueva generación.

En definitiva, en cada generación, en cada momento histórico, debemos hacer frente a la responsabilidad de educar, y cuando no lo hacemos, la calidad de nuestra vida se degrada por la falta de los valores sociales y morales básicos que permiten la convivencia

Hoy, como siempre, atreverse a educar implica un compromiso, difícil y equilibrado,

con los valores que dan calidad a la vida humana. En cada época, los educadores hemos de volver a aceptar el desafío de analizar nuestra sociedad contemporánea, decidiendo luego, de entre los valores vigentes en nuestra sociedad, cuáles vamos a reproducir y cuáles vamos a criticar, después de un análisis educativo de las tendencias positivas y negativas de los tiempos que nos han tocado vivir.

No hay ley o normativa ministerial que consiga evitar los conflictos de nuestra época. Cada tiempo tiene los suyos. Ahora nos toca aceptar el desafío de educar en un mundo que alcanza cotas de desarrollo y de bienestar económico impensables hace unos años; pero que, al mismo tiempo, genera problemas de convivencia pavorosos, como es el caso de la violencia sobre las mujeres o el del maltrato infantil. Los sistemas educativos de los países desarrollados, por primera vez en nuestra Historia, han alcanzado la escolarización

A TU SALUD

Universidad

plena y pretenden mejorar la calidad de la atención escolar, abandonando el recurso de echar a la calle a los alumnos con más problemas. Pero extender la educación a toda la población infantil implica el desafío de aceptar en nuestros centros educativos todos los problemas sociales y psicológicos que los niños traen a sus espaldas.

Frente a estos nuevos problemas, algunos profesores se han refugiado en la añoranza de viejos buenos tiempos que se idealizan como un antiguo paraíso perdido; otros, han optado por aceptar el desafío de buscar nuevas respuestas para dar una educación de calidad a los niños que antes no llegaban o no podían sobrevivir a un sistema educativo que sólo centraba su éxito en las tareas académicas de formación intelectual. Su esfuerzo es una apuesta por no añadir la marginación de la escuela a las historias personales de marginación que muchos de estos niños ya llevan consigo.

En el sistema educativo posterior a la Tercera Revolución Educativa (Esteve, 2003), además de los contenidos de las materias, los profesores han comenzado a preocuparse por la integración social, por el desarrollo de valores, por la formación de hombres y mujeres capaces de afrontar con autonomía su propia vida. Una nueva forma de pensar en la escuela es posible, hay numerosos ejemplos de que la pedagogía de la exclusión debe quedar en la Historia de la Educación como una etapa del pasado, y que una atención educativa de calidad para todos, también para los niños más difíciles y más conflictivos, es la gran tarea educativa de la escuela del futuro.

Para entender el contexto en el que se generan estos nuevos problemas que debe

enfrentar la educación contemporánea hay que considerar la coexistencia de varios modelos educativos 1 "Nuestra juventud prefiere ahora el lujo y la molición. Tiene modales chabacanos y desprecia la autoridad. Ha perdido el respeto a los mayores. Prefiere el parloteo y divertirse en vez del honrado esfuerzo del trabajo. Los jóvenes de ahora contradicen a sus padres. Comen sin urbanidad y tiranizan a los maestros" (Sócrates, 470 - 399 a.c.) 2 "El niño no trae de su casa afición o admiración alguna por las letras, sino odio profundo, desprecio al preceptor y malos ejemplos..." "Encontrarás a niños que claramente se atreven a burlarse del preceptor, haciendo muecas, moviendo sus manos en las orejas y riéndose. Los niños además transmiten las costumbres de sus familias, pues no trataron antes mejor a sus padres que ahora a sus maestros..." (Melanchthon, 1497-1560). 10 superpuestos. Mientras que en otras épocas y en otras sociedades más cerradas nuestros sistemas educativos funcionaban con un único modelo, generalmente aceptado.

En el momento actual conviven diversos modelos educativos; lo cual supone, obviamente, que, en la sociedad contemporánea, distintos colectivos esperan de la educación cosas diferentes y enfocan la educación hacia objetivos diferentes.

Llamo modelos educativos a esas concepciones globales de los fines de la educación, conformadas por un conjunto de creencias, conocimientos, valores, actitudes, e ideas generales, sociales y políticas, a partir de las cuales se orienta la acción

educativa. Suele ponerse como ejemplo, en la Grecia clásica, el modelo educativo de Atenas; en el que la educación se orientaba hacia una doble vertiente inseparable: por una parte, se consideraba que la educación debía cultivar el cuerpo siguiendo un canon de belleza y armonía marcado por la figura de sus atletas; y por otra parte, se consideraba que una persona no estaba convenientemente educada si no se dedicaba, por encima de sus preocupaciones personales, al servicio de la ciudad. Según este modelo, popularizado por el adagio latino: mens sana in corpore sano, la educación debía centrarse en el fortalecimiento del cuerpo y en la formación de buenos ciudadanos. El individualista insolidario dedicado sólo a su propio beneficio, tan de moda entre los ejecutivos financieros de nuestra época, habría sido considerado desde este modelo como un auténtico degenerado, un fracaso evidente de sus padres y de sus educadores.

Igualmente, desde la perspectiva de la educación inglesa del siglo XVIII, los centros de enseñanza seguían el modelo educativo encarnado por el gentleman. Habida cuenta de que a los centros educativos sólo tenían acceso los hijos de las clases altas, se trataba de formar a un individuo que dominara los usos y costumbres de la época, lo cual incluía las lenguas clásicas y el francés, la equitación, los buenos modales sociales, y una alta valoración del arte y las humanidades; aunque, naturalmente, en este modelo educativo el trabajo era visto como un horror impropio de un auténtico caballero.

Vale la pena reflexionar sobre cuáles son los modelos educativos con los que opera nuestra educación contemporánea, ya que, los modelos educativos son un conglomerado de ideas, más o menos estructuradas, que rigen el pensamiento previo con el que enfocan la relación educativa individual las familias, los padres y los educadores. Desde el punto de vista de la relación educativa, tal como la enfocan padres y educadores, nos encontramos con cuatro modelos educativos superpuestos: el concepto de la educación **como molde**, el concepto de la educación **como enseñanza**, el concepto de la educación **como libre desarrollo** y el concepto de la educación **como iniciación**. Veamos sus características fundamentales.



2.

EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN COMO MOLDE

Parte de la idea de que la generación adulta tiene el derecho natural a definir las metas, los objetivos y los conceptos básicos que deben ser asimilados por las generaciones jóvenes. A estas nuevas generaciones no se les asigna otro papel que el de dejarse moldear, aceptando el valor de la experiencia acumulada por los adultos y las definiciones del sentido de la vida, de la justicia, de la libertad y del bien que les son transmitidas. La idea central de este modelo parte de la incapacidad de los niños y de los jóvenes para distinguir el bien del mal, debida a su propia inmadurez; de ahí surge la necesidad de que un adulto siempre vigilante evite el error conceptual, la desviación moral, y la mala conducta social que rompe la convivencia, sirviendo permanentemente ejemplos sobre las elecciones que deben ser asimiladas por los jóvenes desde la experiencia acumulada por las generaciones anteriores.

Este modelo plantea un problema educativo muy difícil de solucionar: la transición desde la tutela del adulto hasta la adopción de decisiones propias, que son las que marcan el desarrollo de la autonomía moral.

En efecto, si desde pequeño se acostumbra al niño a que el adulto tome las decisiones por él, se corre el riesgo de prolongar la inmadurez juvenil acostumbrándolo a ser perpetuamente dependiente de modelos exteriores para tomar decisiones. Aparece entonces el concepto de "el uso de razón", como un punto mítico a partir del cual se puede dejar al niño que tome determinadas decisiones. Sin embargo, la capacidad de razonar del niño no se desarrolla si, en lugar de enfrentar los dilemas morales, éstos se le dan resueltos. Así se suele confundir "el uso de razón", que debería implicar la autonomía moral -capacidad de tomar decisiones por sí mismo-, con el verbalismo externo, es decir, con la repetición verbal de las respuestas que les han inculcado los adultos.

El adulto se queda contento y satisfecho cuando observa que el niño repite fielmente

lo que él le ha inculcado y lo aplica a los problemas cotidianos bajo su mirada vigilante. El problema se plantea cuando por primera vez no hay miradas vigilantes, y de verdad el niño puede tomar decisiones por sí mismo. Se suele producir entonces un auténtico salto en el vacío, ya que el joven tiene claro que las decisiones anteriores no fueron realmente suyas, y que ahora es la primera vez en que puede tomar la decisión que quiera sin la vigilancia de sus tutores. Las limitaciones de este modelo ya fueron señaladas por los autores clásicos en la crítica a los planteamientos educativos de Esparta: una educación autoritaria y muy severa, desarrollada en campamentos militares con una disciplina muy estricta basada en duros castigos. En cuanto el espartano salía de su contexto de disciplina se corrompía fácilmente, porque fuera de su rutina habitual tenía que tomar demasiadas decisiones a las que no estaba acostumbrado, ya que siempre le habían venido dadas. En este modelo, la aparición de desviaciones sobre la conducta prevista lleva al educador a considerar que está fracasando en su labor de alfarero y que debe corregir a tiempo las desviaciones mediante algún tipo de castigo. El castigo, naturalmente, sólo se aplica cuando ya se ha manifestado la conducta que el adulto considera incorrecta, lo cual lleva al educador a intervenir siempre de forma autoritaria y represiva; ya que, para no afrontar el riesgo de que los jóvenes defiendan posturas heterodoxas, en lugar de plantear una reflexión profunda sobre las normas de conducta, el adulto impone unos castigos que no suelen corregir más que las manifestaciones externas de la conducta. Esta forma de proceder, con frecuencia, no consigue más que reforzar la rebeldía interna frente a la imposición, favoreciendo el rechazo total del conjunto de los valores impuestos de forma externa y personalmente no asumidos, encerrando indiscriminadamente en el mismo saco de la

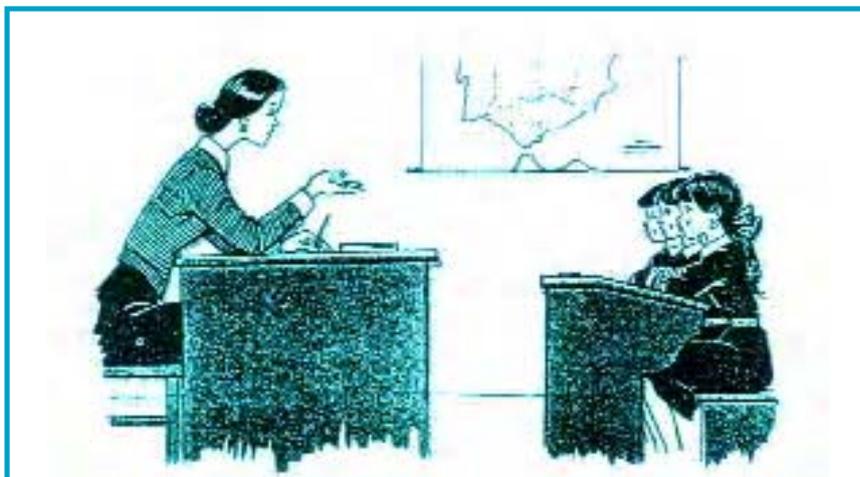
imposición a todo lo que los adultos han intentado inculcarles.

Es evidente que esta concepción de la educación como molde ofrecía ventajas que no encontramos en los modelos de la educación como enseñanza o en el modelo de la educación como libre desarrollo. Me refiero a los conceptos de esfuerzo, de autodominio, de responsabilidad y de disciplina.

En efecto, la insistencia en inculcar el concepto adulto del bien y del mal acababa conduciendo a algún tipo de reflexión moral, aunque fuera por el camino no esperado de rechazar globalmente el planteamiento de los valores que se intentaba inculcar, construyendo finalmente cada individuo su propia escala de valores.

El sistema de castigos y de sumisión incondicional generaba igualmente altas dosis de rechazo, sobre todo en la adolescencia, conforme el individuo iba siendo capaz de pensar por sí mismo; pero, finalmente, si no acababa en un rechazo absoluto a cualquier norma, solía generar algún tipo de autodisciplina cuando el adolescente reciclaba los planteamientos recibidos, eliminaba los componentes de culpabilidad externa, y elaboraba su propio concepto del autodominio y de la responsabilidad.

De la misma forma, este modelo educativo, cuando no producía un individuo enfermizamente sumiso a las normas de los adultos, tenía la virtud, por defecto, de generar un saludable rechazo frente a las imposiciones externas, ayudando al individuo a enfrentar las tareas difíciles con la persistencia de quien ha aprendido a superar las dificultades, a resistir a la frustración y a abrirse su propio camino frente a los intentos de imposición.



A TU SALUD

Universidad

En definitiva, como señala Michaux (1975), estos planteamientos autoritarios resultaban menos problemáticos desde el punto de vista educativo que los modelos de inhibición educativa que veremos después; **no porque estos modelos educativos fueran buenos, sino por que al ser la oposición la reacción normal del adolescente en la construcción de su propia personalidad, llegado el momento, criticaba los valores impuestos desde el exterior y desde la crítica y el rechazo a la imposición externa construía sus propias normas.** Aunque he descrito las virtudes y defectos de este modelo con mayor minuciosidad en El árbol del bien y del mal (Esteve, 1998), el viejo lema de "la letra con sangre entra" bien podría sintetizar los puntos de vista de este modelo educativo, aún vigente en algunas familias y en muchos centros de enseñanza orientados por planteamientos tradicionales de la educación, **si bien hay que reconocer que actualmente es un modelo educativo en retroceso.** Históricamente, este modelo tuvo su momento de mayor esplendor en los años de 1940 y 1950 hasta la revolución intelectual de 1968. Vale la pena resaltar, por tanto, que éste es el modelo educativo en el que fueron educados la mayor parte de los adultos del presente; y que, ante el fracaso y las limitaciones de los demás modelos, es la tentación permanente de muchos educadores actuales: volver a la tradición; volver al viejo estilo educativo, reproduciendo los usos y costumbres en los que ellos mismos fueron educados y que ya probaron su eficacia y su bondad en nosotros mismos, sobre todo si los recordamos con ese piadoso recuerdo que nos lleva a olvidar los aspectos más

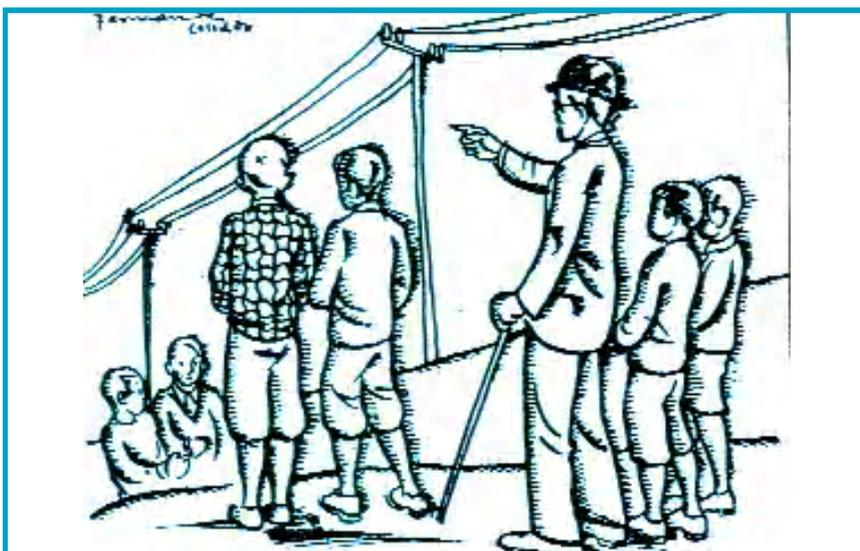
negativos, conservando sólo la memoria de los momentos felices.

3. EL MODELO DE LA EDUCACIÓN COMO ENSEÑANZA

Conforme nuestras sociedades occidentales se fueron haciendo cada vez más abiertas, pluralistas y multiculturales, los educadores tomaron conciencia de la coexistencia de diversos modelos educativos, a partir de los cuales distintos grupos defienden distintas concepciones de la educación. Ante la diversidad en la apreciación de los valores, toman la decisión de basar la convivencia en el respeto a la coexistencia de diferentes planteamientos ideológicos, políticos y religiosos, un importante grupo de educadores elaboraron una separación conceptual, según la cual consideran que sólo deben ocuparse de la formación intelectual, limitando su responsabilidad a la enseñanza de las materias de estudio y considerando que la educación es responsabilidad de las familias. En efecto, en una sociedad pluralista coinciden en el aula alumnos de procedencias culturales diversas, cuyas familias les han educado en procesos de socialización primaria muy diferentes. En semejante contexto, cualquier planteamiento moral, político, religioso o laico, o simplemente una interpretación cultural de cualquier hecho presente o pasado puede desencadenar la crítica de los alumnos o de sus padres, poniendo al profesor en cuestión con la defensa de una postura contrapuesta. Así, con la cobertura



intelectual de actuar con respeto a la diversidad de pensamiento de sus hijos y de sus alumnos, algunos educadores consideran que la responsabilidad educativa debe limitarse a la enseñanza de las materias de estudio. Desde estos planteamientos, algunos profesores defienden abiertamente que ellos no deben entrar en el terreno de los controvertidos valores morales, de los discutidos principios cívicos, o de las resbaladizas cuestiones estéticas, de tal forma que el profesor de Física no debe ocuparse más que de dar clase de Física, el de Matemáticas sólo debe enseñar Matemáticas, y así sucesivamente, agotando su responsabilidad en el ámbito del aula y en el marco de su materia de enseñanza.



Sin embargo, la suposición de que las familias se ocupan de la educación es cada vez más discutible en el caso de un mayor número de alumnos. La extensión de la educación producida a finales del siglo XX por la Tercera Revolución Educativa (Esteve, 2003) implica tener en nuestras aulas a un abundante número de alumnos de primera generación; es decir, alumnos cuyos padres y cuyos abuelos no fueron nunca a una escuela ni tuvieron un alto grado de educación formal; pero además, implica tener en nuestras aulas al cien por cien de los niños de las familias desintegradas que no se ocupan de sus hijos, educados desde el sentimiento del abandono y de la falta de afecto; peor aún, ahora tenemos en nuestras aulas al cien por cien de los niños que lo único que reciben de sus padres son palizas, abusos de todo tipo incluidos los sexuales, o una influencia

Universidad

A TU SALUD

educativa positivamente perversa. En estas circunstancias, no es realista proponer que el sistema educativo puede operar suponiendo la acción educativa previa de las familias en los ámbitos de la educación moral, o de la educación cívica, que son la base de la convivencia; cuando, en muchos casos, ni siquiera se puede asegurar que hayan creado los hábitos mínimos de higiene o las habilidades sociales básicas que nos permiten dialogar y convivir en sociedad.

Es cierto que estos elementos de la socialización primaria estaban más o menos asegurados por las familias de los alumnos hace sólo treinta años, sobre todo en la secundaria; pero no porque fueran asumidos por todas las familias, sino simplemente porque los alumnos que llegaban a la secundaria eran una minoría selecta, apoyados por unos padres decididos a darles educación frente a la tendencia de la época a buscar de sus hijos un sueldo lo antes posible.

En la actualidad, considerando los cambios sociales de las familias en su función educadora, podemos resumir la situación presente afirmando que, en muchos casos, las labores educativas que no asuman las instituciones escolares se quedarán sin hacer.

En este contexto, el planteamiento de que la responsabilidad educativa debe reducirse al ámbito del aula y al marco de las materias de enseñanza sólo es posible mantenerlo, a duras penas, cuando en una mayoría de los alumnos se cumple la premisa supuesta de que las familias les han inculcado unos valores educativos básicos; y desde luego resulta insostenible con grupos de alumnos con amplias deficiencias en el proceso de socialización primaria.

He dicho, a duras penas, porque este modelo olvida que la escuela se constituye en la institución fundamental en la que se elabora la socialización secundaria, es decir, la interiorización de las normas generales de la sociedad, superando las diferencias educativas particulares generadas por la diversidad de valores y costumbres de las comunidades familiares.

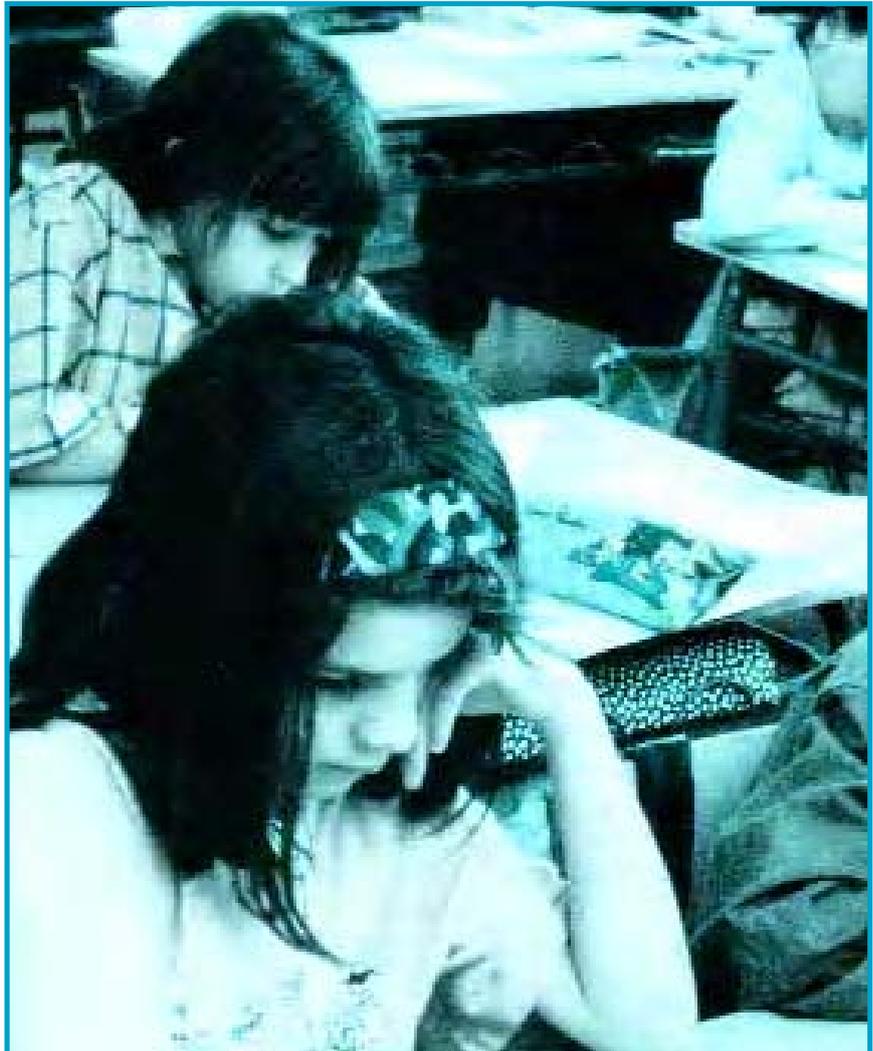
Esta socialización secundaria, encomendada a las instituciones escolares, genera la formación de valores y hábitos de convivencia sin los cuales se resentiría enormemente la cohesión y la convivencia

social. En esta línea, Dewey resaltaba el imprescindible papel educativo de las instituciones escolares para generar convivencia social:

"La convivencia en las mismas escuelas de los jóvenes procedentes de distintas minorías raciales, religiosas, y culturales debe tender a la creación de una nueva mentalidad superadora de la diversidad..."

La escuela debe evitar las diversas influencias de los ambientes sociales, de tal forma que se convierta en un factor de estabilidad y equilibrio frente a la disociación de grupos de valores contrapuestos... Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio"(Dewey, 1916, 29-31).

Este modelo educativo que reduce la educación a enseñanza revela sus carencias en cuanto se plantean problemas más o menos graves de convivencia en las aulas. En estas situaciones, los profesores actúan imponiendo castigos, o remitiendo al infractor al director o al jefe de estudios. De esta forma, **se fomenta una disciplina externa que sólo actúa para reprimir, una vez que ya se han producido los problemas.** Entre tanto, y mientras los problemas no se manifiesten de forma muy explícita, todos juegan el papel de la inhibición: **no ver, no oír, no hablar.** Nadie se ocupa de lo que ocurre en los pasillos o en los espacios comunes, donde puede imperar la suciedad, el abandono, el deterioro intencionado del mobiliario, las agresiones encubiertas entre alumnos, o el trapeicho con drogas, sin que nadie se sienta responsable de establecer un plan de intervención educativa. Pero incluso cuando el director y el jefe de estudios pretenden intervenir, los profesores que actúan desde este modelo mantienen la inhibición y



A TU SALUD



apenas cooperan en cualquier proyecto que implique una mayor responsabilidad educativa. Para ellos se trata de una cuestión de dignidad personal. Ellos son académicos, algunos de un excelente nivel científico; accedieron a la enseñanza cuando se daba clase a niños inteligentes, seleccionados y sosegados; sin advertirles, alguien les ha cambiado el decorado; cuando recuerdan su antiguo estatus social y económico, tejido de respeto y consideración, y lo comparan con su actual situación profesional, en unas dases compuestas por niños incapaces de valorar los contenidos que explican y con una mala educación evidente, reaccionan con el desamparo de quien ha tocado el cielo con las manos para verse luego hundido para siempre en los infiernos; muchos de ellos ni siquiera son capaces de objetivar el proceso de lo que consideran una degradación dolorosa y desconcertante (Sala, 2002), y no caen en la cuenta de que la adopción de este modelo no hace más que empeorar su situación; por tanto, no están dispuestos a avanzar más allá en su propio proceso de degradación profesional, descendiendo desde el antiguo papel de académico respetado, para aceptar ejercer labores asistenciales de atención educativa, al servicio de unos alumnos cuya falta de cultura básica, y cuyos modales y aspecto externo interpretan como una ofensa personal a su dignidad.

Pero, incluso en el caso de que fuera posible aplicar este modelo, y que además se obtuviera éxito, generando en los alumnos un alto nivel de conocimientos, la reducción de la educación a la enseñanza de contenidos intelectuales plantea graves problemas sociales a medio plazo, sobre todo unida a la inhibición educativa de las familias.

En efecto, la falta de referentes morales y de la comprensión de los valores cívicos puede hacer retroceder a nuestras sociedades a etapas anteriores que ya creíamos superadas, respecto al compromiso social de los ciudadanos, a la participación política que sustenta la democracia, o a los valores morales en los que se basa la convivencia social, el respeto a los derechos humanos y la calidad de la vida humana.

Reducir la educación a enseñanza entraña el peligro de producir toda una generación de individuos insolidarios y amoriales, faltos del más mínimo sentido crítico, y atentos sólo a su propio beneficio. Los altos niveles de formación intelectual, desprovistos de estándares morales, caracterizan según Robert Kurz (2001) a los individuos de lo que él llama "la generación @"

"el modelo del soltero postmoderno asexual (mónada hermética, un ordenador, un teléfono móvil)...individuos-competencia solitarios, provistos de alta tecnología, que, al mismo tiempo, regresaron socialmente a la fase infantil del yo... personas con tal estructura de carácter habrían sido consideradas aun en los años 70 como perturbadas mentales y adecuadas para un tratamiento sociopedagógico, hoy han sido convertidas en modelo social... con la palabrería de los entrevistadores pop, se ven haciendo una "revolución" (tecnológica), mientras en verdad son acrílicos y conformistas hasta el extremo frente al orden dominante, en un grado jamás alcanzado por ninguna generación en los últimos doscientos años" (FOLHA DE SAO PAULO, 11 de febrero de 2001. <http://planeta.clix.pt/obeco>).

A la hora de valorar la extensión actual de este modelo, hay que considerarlo mayoritario en los centros públicos de enseñanza, salvo muy honrosas excepciones; y mucho menos extendido en la enseñanza concertada, donde, sin embargo, pueden ejercerlo con más éxito los profesores que deciden adoptarlo, al amparo de los enfoques educativos y los planes de formación en valores de estos centros.

Haciendo una valoración global, yo me atrevería a afirmar que nuestro sistema escolar es aún mayoritariamente un sistema de enseñanza, y que sólo en casos concretos y bajo la responsabilidad y la dedicación personal de educadores aislados se convierte en un sistema educativo.

Universidad

Darle calidad al sistema escolar en el momento presente, pasa necesariamente por reconvertir nuestro sistema de enseñanza en un auténtico sistema educativo.

Bibliografía:

- ALLENDE, I. (2002) La ciudad de las bestias. Barcelona: Montana.
- DEWEY, J. (1916) Democracy and education Trad. Castellano (1946) Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.
- ESTEVE, J.M. (1977) Autoridad, obediencia y educación. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1994) El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995) Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Anthropos.
- ESTEVE, J.M. (1998) El árbol del bien y del mal. Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE, J.M. (2000). "Culture in the School: assessment and the content of education". European Journal of Teacher Education. 23, 1, 5-18.
- ESTEVE, J.M. (2000). "The Transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century. New Challenges for the Future". Educational Review. 52, 2, 197 - 208.
- ESTEVE, J.M. (2003) La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- GUSDORF, G. (1969) ¿Para qué los profesores? Madrid: Edicusa.
- LOPEZ, L.M. y ZAFRA, M. (2003) La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del I.E.S. "Fernando de los Ríos" de Fuentevaqueros. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (2001) Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad. Barcelona: Ariel.
- MICHAUX, L. (1975) Los jóvenes y la autoridad. Barcelona: Planeta.
- MOORE, G.E. (1959) Philosophical Papers. London: Allen and Unwin.
- PASSMORE, J. (1983) Filosofía de la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETERS, R.S. (1965) "Education as initiation". En: Archambault, R.D. (Ed.) (1965) Philosophical Analysis and Education. London: Routledge and Kegan Paul, 87 - 111.
- PETERS, R.S. (1966) Ethics and Education. London: Allen and Unwin.
- PETERS, R.S. (1969) El concepto de educación. Buenos Aires: Paidós.
- SALA, T. (2002) Crónica de un profesor de secundaria. El mundo de la enseñanza desde dentro. Barcelona: Península.
- SAVATER, F. (1997) El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- SPOCK, B. (1945) Baby and Child Care. Pockets Books. Otras ediciones americanas en: (1946, 1957, 1968, 1976, 1985). Edición castellana: Spock, B. y Rothenberg, M. (1989) Tu hijo. Buenos Aires: Vergara.
- SUTTER, J. y LUCCIONI, H. (1959) Le syndrome de carence d'autorité. Revue de neuropsychiatrie infantile, 3-4, marzo-abril, 115 - 129.
- VERA, J. y ESTEVE, J.M. (2001) Un examen a la cultura escolar. Barcelona: Octaedro.