

EDUCAR PARA CONVIVIR II PARTE

José M. Esteve Zarazaga

resumen / abstract

AUTOR: José M. Esteve Zarazaga

Catedrático de teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.

Esta segunda parte del trabajo "educar para convivir" desarrolla los modelos nº 3 y nº 4. El 3º es el modelo de educación como libre desarrollo. Este modelo nace de la unión entre el rechazo generacional de los padres actuales al modelo de molde, y la popularización de las teorías psicoanalíticas, de no represión a sus hijos. La idea es que para evitar las imposiciones de valores y normas de los adultos este modelo elaboró la idea del libre desarrollo, según el cual el niño debe ir descubriendo el mundo por sí mismo.

El 4º es el modelo de educación como iniciación, y que el autor presenta como la gran opción y el reto para el momento actual. En nuestras sociedades actuales, mucho más abiertas y democráticas y en las que aumenta el nivel general de cultura, cada vez más los educadores y los padres entienden el reto que supone educar en la libertad, y aceptan la idea de que la meta última de la educación es formar hombres y mujeres capaces de vivir su propia vida, y que esto consiste básicamente en lograr la autonomía; Porque si no aspiramos a influir, ¿qué sentido tiene educar? Un profesor en clase no sólo debe transmitir contenidos de enseñanza; sino que también tiene la responsabilidad de transmitir valores, actitudes y procedimientos.

PALABRA CLAVE: libre desarrollo, iniciación, autonomía. Responsabilidad,

This second part of the work "to educate to coexist" develops models nº 3 and nº 4. 3º is the model of education like free development. This model is born of the union between the generational rejection of the present parents to the education like mold, and the spreading of the psychoanalytic theories, non repression to its children. The idea is that to avoid the impositions of values and norms of the adults this model elaborated the idea of the free development, according to which the boy must be discovering the world by itself.

The 4º. it is the model of education like initiation, and that the author displays like the great option and the challenge for the present moment. In our present societies, much more open and democratic and in which it increases the level general of culture, more and more the educators and the parents understand the challenge that supposes to educate in the freedom, and accept the idea that the last goal of the education is to form men and women able to live its own life, and that this consists basically of obtaining the autonomy.

Because if we did not aspire to influence, what sense must educate? A professor in class not only must transmit education contents; but that also has the responsibility to transmit values, attitudes and procedures.

KEY WORDS: free development, initiation, autonomy. Responsibility.

comunicación de masas. Según esta vulgarización popular del psicoanálisis, los niños se frustran a la menor dificultad o cuando no pueden alcanzar inmediatamente sus sueños y sus deseos; igualmente, se supone que se traumatizan irremediablemente al menor castigo, sobre todo si incluye cualquier forma de castigo físico, catalogado incontestablemente como un horror innombrable; **pero, sobre todo, se extiende la idea de que la intervención del adulto no supone más que una insoportable coerción que limita el libre desarrollo de la libertad y la creatividad del niño.** Para acabar de entender este modelo educativo hay que hacer notar que, desde el punto de vista sociológico, esta generación de padres había sufrido en su infancia las penurias económicas propias de la época, encontrándose ahora por efecto del desarrollo económico en disposición de dar a sus hijos muchas cosas que ellos no pudieron tener, así que se lanzaron a la tarea de hacer de sus hijos los reyes de la creación.

Para evitar las imposiciones de valores y normas de los adultos este modelo elaboró la idea del libre desarrollo, según el cual el niño debe ir descubriendo el mundo por sí mismo, elaborando sus propias ideas de los valores y de las normas sociales y morales lejos de cualquier intervención de los adultos, ya que ésta sólo puede suponer una coerción de la inagotable creatividad infantil.

educados en los estilos autoritarios del modelo de la educación como molde, y de cara a la educación de sus hijos decidieron superar la disciplina externa, los castigos represivos y el clima de imposición irracional que ellos habían sufrido.

Algunos supieron encontrar un nuevo equilibrio reelaborando una idea de la disciplina orientada hacia el autodomínio y la autonomía moral de sus hijos, transmitiéndoles la necesidad de un orden mínimo y de un sentido del esfuerzo sin los cuales es difícil construir algo valioso.

Sin embargo, una gran mayoría sucumbió a los estereotipos del psicoanálisis transmitidos por los grandes medios de

EL MODELO DE LA
EDUCACIÓN COMO LIBRE
DESARROLLO

3

Este modelo nace de la unión entre el rechazo generacional de los padres actuales al modelo de molde y la popularización de las teorías psicoanalíticas, difundidas en una versión muy particular por los grandes medios de comunicación de masas.

En efecto, la mayor parte de los padres y madres de nuestros alumnos actuales fueron



A TU SALUD

Universidad

El caso de los valores controvertidos, se suponía que el niño, llegado a ese punto mítico del "uso de razón", elaboraría sus propias ideas a partir de sus libres decisiones.

El libro: *Baby Child and Care* (Tu hijo) del Dr. Benjamín Spock⁴, alcanzó numerosas ediciones y reimpresiones en Estados Unidos y se tradujo a decenas de idiomas, convertido en la nueva Biblia de estas ideas. En la portada de la edición castellana figura el subtítulo: "Del nacimiento a la pubertad. El libro para padres más leído del mundo".

Sin embargo, tras este innegable éxito comercial, en un raro gesto de honradez intelectual, el Dr. Spock¹, a los setenta y un años, publicó un artículo de prensa poniendo en cuestión algunos de sus propios postulados y corrigiendo algunas de las afirmaciones de su libro. Visto desde la distancia, el libro resulta irregular y a veces contradictorio; pero a lo largo de sus casi seiscientas páginas su peculiar aplicación de los enfoques psicoanalíticos produce textos como el siguiente:

"La rivalidad con los padres"

... En las familias cuyos hijos van al colegio, el padre y el hijo suelen ser tan disciplinados, que mantendrán su ira bajo control, y se entenderán en términos razonables. A un muchacho que provenga de semejante ambiente, le resultará difícil encontrar quejas contra un padre tan considerado, que puedan justificar sus sentimientos ocultos de furiosa rivalidad. A veces, en familias como éstas, la rivalidad se expresa de modo inconsciente, a través de fracasos inesperados en la escuela... a pesar de que el muchacho posea un alto grado de inteligencia, sea concienzudo, y haya tenido un excelente desempeño escolar anterior... Cuando un joven de este tipo busca consejo, en especial si estudia la misma carrera que su padre, puede descubrirse que tiene temor, de modo inconsciente², de fracasar ignominiosamente o, por el contrario, sobrepasar a su padre y que éste se enfurezca con él...

"En cualquier caso, el fracaso escolar es la peor clase de golpe para los padres; sin embargo, el niño no debe sentirse responsable por ello, porque no lo controla de forma consciente" (Spock, 1989, 433).

El texto no tiene desperdicio. El niño fracasa en los estudios porque tiene sentimientos ocultos de furiosa rivalidad con su padre, que resulta ser un buen hombre que no le da ocasión de quejas con las que el

niño pueda desahogarse, así que recurre al método indirecto de hundirse en los estudios para hundir un poco al padre, y la conclusión del autor es que

"el niño no debe sentirse responsable por ello, porque no lo controla de forma consciente". Desde estos presupuestos, el papel de padre se hace imposible, el inconsciente se impone como una fuerza ineluctable que explica y justifica todo; ante él los padres no tienen más alternativa que reconocer su fracaso, abandonar, y poner a sus hijos en manos de psiquiatras, psicólogos y profesionales médicos.

La explicación de los fracasos y limitaciones de este modelo nos la ofreció Michaux (1975) desarrollando un trabajo anterior de Sutter y Luccioni (1959) sobre el síndrome de carencia de autoridad: "*Según ellos, la psicología de estas carencias estaría dominada por tres elementos: la debilidad del yo, la organización caprichosa y el sentimiento de inseguridad. Las principales consecuencias de este síndrome serían: personalidad frágil, cerrada, indecisa y dominada por la dejadez. Conciencia moral débil, sin llegar a constituir una escala de valores. Relaciones marcadas por el egoísmo e incapacidad para una actitud de entrega; al mismo tiempo relaciones superficiales y caprichosas*" (Vid. Esteve, 1977, 164).

EFFECTOS EDUCATIVOS DEL MODELO DE LIBRE COMPETENCIA.

3.1

La explicación está en que este modelo supone dejar al niño que se enfrente sin ayuda al proceso de descubrimiento de un mundo que no entiende; así, se le obliga a solucionar anticipadamente problemas que aún no es capaz de resolver, generando un sentimiento de inseguridad ante la avalancha de decisiones a tomar. Falto de toda norma adulta, el niño llega a la conclusión de que puede hacer lo que le venga en gana, y de hecho lo hace en el ámbito reducido de su casa, a veces sometiendo a sus padres a auténticos estados de tiranía infantil; pero, como el mundo social de los adultos no está muy dispuesto a aceptar estos comportamientos, tarde o temprano el niño acaba percibiendo el rechazo y la marginación que genera su conducta.

Ante esta percepción, la reacción del niño es de desconcierto: ¿cómo es posible que los demás se enfaden conmigo por hacer lo que hago cada día en casa ante la sonrisa complaciente de mis padres, encantados con la extraordinaria creatividad de mi comportamiento?

En definitiva, este modelo de libre crecimiento acaba produciendo unos efectos educativos mucho más devastadores que la imposición autoritaria del molde de los adultos; ya que, frente al autoritarismo, el adolescente suele reaccionar con rebeldía, rechazando la imposición de valores externos y elaborando su propia escala de valores, mientras que en este modelo perdura el sentimiento de inseguridad y de ansiedad frente a un mundo que no entienden y que los adultos no le ayudan a ordenar.

De esta forma, el adolescente, perdido frente a un exceso de decisiones, acaba aceptando con escasa capacidad crítica las presiones de los grupos ideológicos de moda.



En efecto, una de las críticas más certeras al modelo de libre desarrollo es la de que acaba haciendo el juego a los grandes grupos de presión que pretenden, intencionalmente, manipular a los niños; ya que, los padres y educadores que pueden tener afecto e interés personal por la libertad de esos niños deben inhibirse y no intervenir para respetar su libre desarrollo; mientras que los grupos de presión no son neutrales, y lejos de la pretensión de inhibirse, buscan intencionalmente manipular al niño para que compre sus zapatillas deportivas, beba su refresco, vote a su partido,



¹ La primera edición de *Baby Child and Care* parece ser de 1940, aunque sólo tengo certeza de la que hizo en 1945 Pocket Books, Simon & Schuster. El libro se tradujo a 39 idiomas y vendió, según su propia propaganda 30 millones de ejemplares. La edición de 1985 supuso una importante revisión de contenidos, incorporando como coautor al Dr. Michael B. Rotherberg. En castellano hay diversas ediciones. El libro se tradujo con los títulos de *Cómo educar a tu hijo*, y con el de *Tu hijo*, que es el que figura en la edición argentina de Javier Vergara, Buenos Aires, 1989, que emplearemos como referencia. Con independencia de otras consideraciones, las fechas de edición certifican que se trata de un libro que se vendió bien durante 40 años.

² La llamada de atención con el cambio del tipo de letras es del autor. De hecho, las disculpas del Dr. Spock se centran en el efecto de estos enfoques psicoanalíticos sobre la actuación de los padres: "En el siglo XX, los padres han sido persuadidos de que las únicas personas que podían darles certezas sobre la forma de educar a sus hijos son los psiquiatras, los psicólogos, los especialistas sociales y los pediatras -como yo mismo. Es una cruel ilusión que nosotros, los profesionales, hemos impuesto a los padres y a las madres. En realidad, hemos actuado así con las mejores intenciones, al hablar y al escribir sobre la educación de los niños. Pensamos que así podríamos ayudar; pero no nos hemos dado cuenta, antes de que fuera demasiado tarde, hasta qué punto nuestra actitud omnisciente tenía como resultado el minar la confianza que los padres tenían en sí mismos". (Apud: Jean Cau (1974) *Il est trop tard*, Docteur Spock. Paris Macht, septembre, 29)

y piense como a ellos les interesa. Y, en este contexto, el educador sigue jugando el papel de tonto útil que no transmite valores para respetar la libre decisión, la creatividad, y el libre desarrollo del niño.

Desde una valoración de su extensión en la sociedad contemporánea, yo diría que es uno de los modelos más extendidos en las concepciones educativas de las familias, como saben muy bien los profesores que no consiguen explicarse los exquisitos niveles de mala educación de algunos de sus alumnos hasta que reciben la visita de los padres, entusiastas defensores de la creatividad e inventiva de su hijo, e incapaces de ver en él al individuo caprichoso, egoísta y falto de respeto hacia los demás que han creado. **Uno de los problemas más importantes que genera este modelo de educación familiar es la nula comprensión del sentido del esfuerzo que inculca en los niños.**

Las actividades en las que se empeñan les tienen que divertir. Todo les tiene que salir bien. El mundo debe conformarse a sus deseos y expectativas. Desde semejantes presupuestos apenas poseen la más mínima capacidad de reacción frente a la frustración cuando las cosas no van como ellos esperaban; pero, si esto llega a ocurrir, desde este modelo se acepta cualquier reacción desmesurada, falta del más mínimo autodominio, en la que el niño puede expresar su frustración por que el mundo no sea como él quiere de las formas más violentas:

"Se puso en pie y retrocedió tambaleándose; luego echó a correr y se encerró en su pieza. Arrastró su escritorio y trancó la puerta, tapándose los oídos para no escuchar a sus padres llamándolo. Por largo rato permaneció apoyado contra la pared, con los ojos cerrados, tratando de controlar el huracán de sentimientos que lo sacudía hasta los huesos. Enseguida procedió a destrozarse sistemáticamente todo lo que había en la habitación. Sacó los afiches de los muros y los desgarró uno por uno; cogió su bate de béisbol y arremetió contra los cuadros y videos; molió su colección de autos antiguos y aviones de la Primera Guerra Mundial; arrancó las páginas de sus libros; destripó con su navaja del ejército suizo el colchón y las almohadas; cortó a tijeretazos su ropa y las cobijas y por último pateó la lámpara hasta hacerla añicos. Llevó a cabo la destrucción sin prisa, con método, en silencio, como quien realiza una tarea fundamental, y sólo se detuvo cuando se le acabaron las fuerzas y no había nada más por romper. El suelo quedó cubierto de plumas y relleno de colchón, de vidrios, papeles, trapos y pedazos de juguetes. Aniquilado por las emociones y el esfuerzo, se echó en medio de aquel

nafragio encogido como un caracol, con la cabeza en las rodillas, y lloró hasta quedarse dormido" (Allende, 2002, 14-15).

La cita está tomada de La ciudad de las bestias, una obra de la literatura contemporánea supuestamente destinada a un público adolescente y publicada en 2002; pero la escena la hemos vista repetida en el cine varias veces. El problema que lleva al protagonista de este texto, un adolescente de 12 años, a comportarse de tal forma es la noticia de que su madre está enferma de cáncer; pero el cine y la literatura juvenil contemporáneos nos la han repetido con los más diversos motivos: unas malas calificaciones escolares, una discusión con los padres, el desplante amoroso de la novia de turno... cualquier cosa parece ser razón de peso suficiente para que el adolescente destruya lo que le venga en gana, mientras los padres contemplan comprensivos la escena, preocupados sólo por la tormenta interior de sentimientos encontrados que el pobre chico tiene que enfrentar.

3.2

LA FACETA DE
DISTRIBUCIÓN DE LOS
EDUCADORES ENTRE
DESEOS Y NECESIDADES
DE LOS CHICOS.

Para entender el desastre de este modelo basta con imaginarse cómo funcionaría la convivencia en un centro escolar con más de mil alumnos en el que todos ellos decidan actuar según estas pautas de comportamiento, con el agravante de que cuando llames a los padres para quejarte por el comportamiento de sus hijos, aquellos te reprenderán por no comprender la difícil situación psicológica que su hijo está atravesando.

Personalmente, definiendo la idea de que educar supone, en efecto, comprender las situaciones psicológicas individuales de cada uno de nuestros alumnos; pero también hacerles comprender que la adopción de conductas irracionales y destructoras no arreglan ningún problema, y más bien empeoran los problemas ya existentes. Definiendo la idea de que debemos enseñar a nuestros alumnos a tener coraje para superar las dificultades y capacidad para soportar la adversidad cuando los problemas son insuperables.

Comprendo perfectamente que bajo el impacto de un problema grave un adolescente haga una tontería mayúscula; pero estoy muy lejos de aceptar que se deban consentir tales comportamientos violentos y destructivos sin que el adulto intervenga de forma coercitiva,

al menos para calmarlo y permitir una reflexión sobre el problema de fondo y la inutilidad de este tipo de respuestas. Personalmente, confieso que jamás se me ocurriría contemplar desde la inhibición una escena de este tipo protagonizada por un adolescente con el que yo tuviera alguna responsabilidad educativa, considerando que esa es la expresión de sus más profundos sentimientos y que yo debo respetar su libre expresión.

Es más, mi experiencia como educador me dice que, cuando finalmente razonan, los adolescentes agradecen la intervención del adulto que no les ha consentido hacer una barbaridad de la que posteriormente se sienten avergonzados y arrepentidos.

En definitiva, mi crítica a este modelo se centra en la falta de distinción de los educadores entre lo que el niño quiere y lo que el niño necesita. Es posible que el niño diga a las dos de la mañana que quiere jugar, pero el adulto tiene que saber que necesita dormir. Alguna vez he oído a un niño afirmar que él querría alimentarse exclusivamente de chocolate; pero ningún padre con mediano sentido común aceptaría semejante dieta sin entender que el niño necesita una alimentación equilibrada. **La falta de distinción entre deseos y necesidades es exactamente la frontera que marca los límites del capricho.**

4

EL MODELO DE
EDUCACIÓN COMO
INICIACIÓN

La idea de concebir la educación como un proceso de iniciación es desarrollada por R. S. Peters a partir de 1966 como una forma de solucionar las limitaciones y problemas de los tres modelos anteriormente expuestos. En el momento actual pocas personas defienden ya la idea de que la educación deba basarse en la imposición de los valores de los adultos, y menos a partir del lema de "la letra con sangre entra"; y esto no por una cuestión de modas, sino porque muchos adultos del presente son capaces de recordar, en su propia historia, las angustias infantiles generadas por ese modelo; y de comprender, al mismo tiempo, su escasa eficacia a medio y largo plazo; ya que, o bien, ellos mismos reorganizaron sus valores desde una perspectiva adulta, o bien son capaces de recordar el rechazo profundo de los valores que se intentaban inculcar, debido a la forma impositiva de ese modelo.

3 Peters desarrolla el concepto de educación como iniciación en varios de sus escritos. Originalmente, el modelo se elabora en el discurso inaugural redactado en el otoño de 1963 al asumir la cátedra de Filosofía de la Educación del Instituto de Educación de Londres; este discurso fue publicado dos años más tarde en Archambault, R.D. (Ed.) (1965) Philosophical Analysis and Education. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 87 - 111. Probablemente el desarrollo más completo podemos encontrarlo en el capítulo II: Education as initiation, del libro: Peters, R.S. (1966) Ethics and Education. London, Allen and Unwin, pp. 46 - 62. No conozco la existencia de una traducción de este libro al castellano, mientras que sí la hay de Peters, R.S. (1969) El concepto de educación. Buenos Aires, Paidós. Aunque en este segundo libro la referencia al concepto de la educación como iniciación es menor.

A TU SALUD

Universidad

En nuestras sociedades actuales, mucho más abiertas y democráticas y en las que aumenta el nivel general de cultura, cada vez más los educadores y los padres entienden el reto que supone educar en la libertad, y aceptan la idea de que la meta última de la educación es formar hombres y mujeres capaces de vivir su propia vida, y que esto consiste básicamente en lograr la autonomía; es decir, en que cada uno de ellos pueda ser responsable de su propia vida a partir de la construcción de unas normas y de una escala de valores propias, que se aceptan, no como una imposición exterior que necesita vigilancia, sino como fruto de su propia reflexión y de la aceptación interior del valor de esas normas.

El objetivo final, el éxito de la educación, como nos señalan Gusdorf y Peters, es el de poder desaparecer como educadores o como padres, en el momento en que nuestros discípulos o nuestros hijos son capaces de gobernar por sí mismos su propia vida.

4.1

EL BUEN MAESTRO ES UN GUÍA QUE AYUDA A LOS DISCÍPULOS A PRESCINDIR DE SUS SERVICIOS". (PETERS,

El maestro se impone como maestro porque revelaba al discípulo el sentido de la verdad, pero cuando acaba su misión, aparece como una pantalla que oculta la verdad. El último favor en el que puede tomar la iniciativa es en desaparecer; gesto supremo y el más difícil, en el cual se consume el auténtico magisterio (Gusdorf, 1969, 179).

Igualmente, en este momento, cada vez un mayor número de educadores y de padres es consciente de las limitaciones del modelo no-intervencionista del libre desarrollo. Los educadores que intentaron seguir este modelo, cuando son sinceros, tienen que reconocer que por simple sentido común han tenido que intervenir más de lo previsto, cuando veían a sus hijos dócilmente manipulados por los numerosos grupos de presión que no parecen muy dispuestos a respetar el libre desarrollo de los niños. Se plantea entonces el dilema de cómo enfocar la intervención del adulto sin que ésta suponga, de nuevo, la imposición de los valores adultos.

Peters nos propone el modelo de la educación como iniciación, considerándolo

adecuado a los valores de una sociedad pluralista y democrática. Según este modelo, los educadores tenemos el deber de iniciar a los alumnos en aquellos valores, actitudes y conocimientos que hemos descubierto como valiosos. Se rechaza por respeto a su libertad la idea de que, como educadores, imponamos lo que nuestros alumnos o nuestros hijos tienen que pensar, lo que tienen que creer o lo que tienen que hacer al acabar su periodo de educación; pero se nos plantea el deber de iniciarles en los valores que a lo largo de nuestras experiencias personales y colectivas hemos descubierto como importantes. Peters afirma que cada generación hereda el legado de siglos de cultura, de tal forma que los niños:

"comienzan en la posición de los bárbaros fuera de las murallas. El problema es meterles dentro de la ciudadela de la civilización, de modo que puedan comprender y amar lo que vean cuando entren allí dentro" (Peters³, 1965, 107)

En efecto, iniciar es exactamente lo contrario de finalizar; ya que descubrir a alguien un campo nuevo, una nueva forma de ver la realidad, no supone un final predeterminado que inexcusablemente deba aceptar la persona a la que iniciamos. Se produce un proceso de iniciación cuando somos capaces de ilusionar a alguien para adentrarse en un campo nuevo, descubriendo la realidad desde una nueva perspectiva. Así, una persona puede iniciar a otra en el descubrimiento de la música a partir de sus propios gustos o de sus personales puntos de vista, y unos años más tarde, el discípulo puede abandonar esos gustos y concepciones, y descubrir otros, mientras que, gracias a esa iniciación, sigue reconociendo la importancia decisiva del maestro que le hizo descubrir la música; ya que le ofreció una nueva visión que le permitió luego avanzar en su propia reflexión sobre aspectos hasta aquel momento desconocidos, aunque en el presente los haya abandonado o superado. De este mismo ejemplo, podemos resaltar la idea de que los procesos de iniciación no tienen por qué partir de cero. Podemos iniciar a alguien en una materia totalmente desconocida; pero también podemos iniciar a un buen profesional, con muchos años de experiencia, en el descubrimiento de un nuevo punto de vista, de una nueva tendencia, de un matiz importante en el que anteriormente no había reparado. En este sentido, Sabater⁴ siguiendo a Passmore (1983), nos habla del aprendizaje de capacidades abiertas, cuyo dominio es gradual y en cierto modo infinito:

"Su característica es que nunca pueden ser dominadas de forma perfecta, que su

pleno dominio jamás se alcanza, que cada individuo desarrolla interminablemente su conocimiento de ellas sin que nunca pueda decirse que ya no puede ir de modo relevante más allá. Otra diferencia: el ejercicio repetido y rutinario de las capacidades cerradas las hace más fáciles, más seguras, disuelve o resuelve los problemas que al comienzo planteaban al neófito; en cambio, cuanto más se avanza en las capacidades abiertas se van haciendo más sugestivas aunque también más inciertas a medida que se progresa en su estudio. El éxito en el aprendizaje de las capacidades abiertas, implica ser cada vez más conscientes de lo que aún nos queda por saber" (Savater, 1997, 49).

4.2

EDUCAR EN UN COMPROMISO CON LA MEMORIA

Sobre la base de este modelo de Peters he defendido la idea de que educar es un compromiso con la memoria, porque no hace falta tener una gran formación teórica, ni desarrollar todo un sistema filosófico para descubrir que la intolerancia, la crueldad y el fanatismo son malos y destruyen la vida humana; sólo nos hace falta sacar conclusiones de nuestra memoria sobre lo que ha ocurrido en nuestra vida cuando hemos operado con esos principios, o lo que ha ocurrido con la convivencia social en aquellas sociedades basadas en la intolerancia, el fanatismo o la crueldad. Sólo necesitamos reflexionar sobre cómo discurre la vida humana cuando nos relacionamos a partir de ese tipo de principios, y por puro sentido común, frente a esos principios, encontramos en sus contrarios valores positivos como la tolerancia, la solidaridad, o el sentido crítico, a partir de los cuales podemos basar la educación; y para hacer esto no necesitamos más que recurrir a nuestra propia memoria, recurrir a las reflexiones que hemos ido haciendo a lo largo de nuestra vida, en las que hemos ido descubriendo lo que degrada al hombre y, por el contrario, los valores positivos que dan calidad a la vida humana.

Y para hacer esto no sólo podemos basarnos en nuestra experiencia individual, sino también en la experiencia colectiva que hemos ido acumulando y recopilando en la filosofía, en la historia, en la literatura, en el arte y en la ciencia. **La reflexión sobre los valores que permiten la convivencia son un tema recurrente en las humanidades.**

4 De hecho, la idea mantenida por Savater en su ensayo, hablando de "El valor de educar" en el doble sentido del valor (Savater, 1997, 19), al afirmar que la educación no sólo es valiosa, sino también que es "un acto de coraje, un paso al frente en la valentía humana", sitúa su libro en la misma línea del concepto de Peters de la educación como iniciación. Las coincidencias son numerosas aunque no le cita directamente, pero bien sea porque su propio pensamiento coincide en la misma idea, o bien porque las lecturas de Passmore, colaborador y coautor con Peters en numerosas obras, le llevan al mismo esquema de pensamiento, la realidad es que el ensayo de Savater defiende claramente una concepción de la educación como iniciación. Su idea del deber de ser humanos o sus concepciones sobre el valor de las humanidades o de los contenidos de las enseñanzas defienden ideas muy queridas por el grupo de filósofos de la educación que desarrollan el concepto de la educación como iniciación.

Podemos iniciar a nuestros alumnos en el desastre de vivir en los celos a partir del personaje de Medea. Podemos iniciarles en la distinción entre lo legal y lo legítimo desde la tragedia de Antígona. Podemos hablarles de la falta de carácter o de los efectos destructores de la ambición en una contraposición literaria entre Macbeth y el Sancho Panza que imparte justicia en la Insula Barataria. Podemos iniciarles en el valor del esfuerzo a partir de la figura de Marie Curie, o en el valor de la fidelidad a uno mismo a partir del descrédito profesional que Semmelweis afronta por defender los principios de la asepsia en el hospital de Viena.

Desde esta perspectiva, las materias de enseñanza recuperan el sentido y el valor humano que nunca debieron perder. **Sólo somos capaces de iniciar a nuestros alumnos en el estudio de una materia cuando somos capaces de reproducir para ellos las dudas, las preocupaciones, el estado mental de búsqueda y de inquietud de los hombres y mujeres que elaboraron esas materias de estudio, todos y cada uno de los capítulos de esas materias de estudio.** Nuestros alumnos sólo aprenderán el principio de Arquímedes, para no olvidarlo jamás, cuando sean capaces de imaginar a un viejo, desnudo en una bañera, extrañándose de la subida y la bajada del agua conforme va introduciendo en ella objetos de diverso tamaño. Tan importante resulta iniciar a nuestros alumnos en el sentido de las materias de estudio, como entender que el valor último de estas materias no es otro que hacer asequibles a las nuevas generaciones el compendio del pensamiento humano organizado en un esfuerzo de siglos, en el que acumulativamente hemos ido guardando nuestras mejores experiencias, nuestros mejores descubrimientos, las últimas conclusiones de una larga investigación iniciada hace veinticinco siglos sobre lo que le da calidad a la vida humana y lo que la deprecia. Como señalan Martínez y Bujons (2001, 87):

"educar en valores es sobre todo crear condiciones para que las personas sean capaces de apreciar los valores. Educar en valores no es enseñar valores. Educar en valores es sobre todo cultivar todo aquello que hace posible que los valores en los que seguro que todos coincidimos: solidaridad, justicia, libertad, honestidad, etc., estén guiados por el valor de la dignidad".

El modelo de la educación como iniciación, y el concepto de que educar es un compromiso con nuestra memoria devuelven al educador un papel más lógico que los propuestos por el modelo de la educación como enseñanza o por el modelo no-intervencionista de libre desarrollo. En efecto,

este modelo busca el equilibrio entre el rechazo de la imposición y la aceptación de la influencia.

Ciertamente, el educador que entiende su trabajo como una iniciación renuncia a imponer sus valores o sus concepciones a los niños; pero la persona que nos inicia en el descubrimiento de una materia, en el sentido de un valor, o en la importancia de un rasgo del carácter es una persona que nos influye. Ahora bien, si no aspiramos a influir, ¿qué sentido tiene educar? Después de treinta años de estudio, supongo que mi deber es comunicar a mis alumnos la síntesis de lo mejor que he estudiado, supongo que mi misión es transmitirles aquellas conclusiones en las que me he ido dejando la vida, o se supone que, ¿debo explicar a mis alumnos, con igual énfasis, lo que me parece erróneo y lo que me parece más cierto? Después de una vida de experiencia en la que he acumulado esa insustituible sabiduría subjetiva, forjada en la reflexión sobre mis propios aciertos y mis errores, algunos de los cuales aún me duelen, ¿tengo que abstenerme de comunicar mis mejores conclusiones a mis hijos, simplemente por miedo a influirles?

De hecho, creo que no es posible afirmar que ha habido educación, y, al mismo tiempo asegurar que no ha habido ningún tipo de influencia; ya que incluso cuando el educador decide no intervenir directamente y poner las condiciones para que el niño avance realizando sus propios aprendizajes por descubrimiento, es esta actitud del educador la que permite la consecución de ese tipo de aprendizaje. Como educador tengo un compromiso con mi propia memoria y con la memoria colectiva que hemos acumulado a lo largo de la historia de la cultura. Por eso no es posible defender tampoco el modelo de la educación como simple enseñanza, **¿dónde establezco el corte entre los descubrimientos de Marie Curie y el valor de su ejemplo? ¿Debo detenerme en la explicación de su trabajo científico sin hacer un comentario sobre su figura humana? ¿debo aceptar que en mi clase un alumno mayor abuse de otro más débil mientras explico impasible la declaración de guerra de Gran Bretaña para proteger a Polonia?** El modelo que intenta limitar la educación al ámbito de la enseñanza genera un círculo vicioso difícil de salvar, porque para que pueda haber una enseñanza de calidad necesitamos unos valores educativos básicos; y, si el profesor, quejándose de que no existen esos valores básicos, se inhibe en su desarrollo asegurando que su responsabilidad se limita a la enseñanza, al final ninguna de las dos tareas, ni la enseñanza ni la educación, se llegan a realizar.

Nuestros actuales sistemas educativos, por primera vez en la historia, comienzan a ser conscientes de la prioridad social de la educación sobre la enseñanza. En efecto, el contexto escolar generado por el extraordinario desarrollo de la educación a finales del siglo XX nos ha hecho reflexionar sobre el valor de los contenidos de enseñanza y sobre las funciones que encomendamos a nuestras instituciones educativas, descubriendo que, en realidad, hasta ahora hemos tenido sólo instituciones de enseñanza, centradas en la prioridad de los contenidos (Vera y Esteve, 2001), mientras que la incorporación masiva del total de la población infantil a nuestras escuelas nos exige transformar nuestras instituciones escolares en centros de educación. Acometer esta tarea es una de las nuevas fronteras que marcan los límites de esa Tercera Revolución Educativa (Esteve, 2003) en la que, por primera vez en la historia, se intentan afrontar nuevos retos educativos; aunque algunos de ellos sólo se harán realidad en el futuro; ya que, como el mismo Gusdorf nos advertía, "sería precisa una verdadera inversión de valores, para que la educación, tomada al fin en serio, fuera considerada como el fin, cuya enseñanza sería, entre otras, un medio" (Gusdorf, 1969, 59).

En cualquier caso, vale la pena resaltar que las reformas educativas emprendidas en toda Europa en los últimos años han apostado en sus textos legales por la educación, más allá de la enseñanza, definiendo en el marco de las nuevas leyes de educación, que un profesor en clase no sólo debe transmitir contenidos de enseñanza; sino que también tiene la responsabilidad de transmitir valores, actitudes y procedimientos. Tras el desconcierto inicial producido por la aparición de estas nuevas concepciones, que muchas veces ha llevado al error de descuidar los contenidos, es de esperar que nuestras instituciones educativas sean capaces de recuperar el equilibrio; ya que es tan igualmente absurdo transmitir contenidos sin desarrollar los valores educativos que esos contenidos implican, como pensar que los valores, los procedimientos y las actitudes pueden desarrollarse sin contenidos.

Però, educar para conviure no és una labor de transmissió de continguts, sinó de formació i de interiorització de els valors morals i cívics i de les actituds personals que donen valor a la vida humana i nos permeten acostar-nos al altre. Ofereix alguna cosa valuosa al altre: en això consisteix la convivència.

Bibliografía: Ver A TU SALUD Nº 47-48 Diciembre 2004.