

«EXISTENCIALIZAR» LA ENSEÑANZA MEDIA

JUAN TUSQUETS

Codirector de la Revista *Perspectivas Pedagógicas*
del Instituto de Pedagogía Comparada

1. FUNCIONES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTERIOR AL RENACIMIENTO

La denominación que dábamos a esta enseñanza (secundaria, media) antes de su aparente absorción por la educación general básica, indica que su origen hay que buscarlo en la fundación de las primeras Universidades, o sea, al doblar del siglo XII. Nacidas, por lo general, de la fusión de varias escuelas catedralicias o monásticas, a las que no tardaron en sumarse centros de formación de los profesionales de derecho y de medicina, constituyeron un nivel superior que, por su misma existencia y prestigio, abrió un hiato respecto a la enseñanza elemental. Entonces se echa de menos un trampolín para saltar de lo elemental a lo universitario. Donde ya existe, se retoca; y donde no, se instaura, generalmente en la propia Universidad.

No otra cosa que enseñanza secundaria fueron los cuatro cursos de gramática latina (ínfimo, menor, medio y mayor) y el de retórica, de los que dan constancia los estatutos fundacionales de la mayoría de universidades y cuya aprobación era indispensable para ingresar en cualquiera de las facultades. Para ingresar en la facultad de «artes» no se exigía nada más. En cambio, para obtener el grado de bachiller—portal de la licenciatura y doctorado respectivos—en las facultades de teología y de medicina (en derecho la cosa no está tan clara), se requería ser bachiller en «artes».

Probablemente en este segundo requisito, a saber, que no baste para graduarse en teología o medicina haber cursado la gramática y la retórica, sino que se exija ser bachiller en «artes», tiene su raíz el «bachillerato», como denominación tardía que cubrirá la mezcla de materias literarias y científicas cuya aprobación servirá de pasaporte para salvar la frontera de la Universidad.

De estas premisas se infiere que la función primordial de la enseñanza secundaria anterior al Renacimiento fue instructiva, y su objetivo capital conseguir el acceso a las facultades universitarias. El «resto» de la educación—casi todo lo no instructivo y parte de lo instructivo—se reservaba a la familia y a la Iglesia. Conviene observar, sin embargo, que la disciplina académica favorecía la eclosión o el fortalecimiento de ciertos hábitos y actitudes, y que, por el mero hecho de su participación en la vida universitaria, los imberbes gramáticos y retóricos intervenían en las solemnidades cívicas y religiosas y acusaban el impacto del clima estudiantil. Pero, contra lo que comúnmente se piensa, los actos religiosos de las universidades medievales eran poco frecuentes y sobrecargados de formalismo, y el ambiente moral, lejos de ser ascético, estuvo saturado de violencias, libertinaje y chocarrería.

Los métodos relativamente activos («cuestiones disputadas», «torneos quodlibetales», etc.) de la enseñanza universitaria no se aplicaban a gramáticos y retóricos. Su didáctica fue acentuadísimo memorística y su contenido terriblemente «temático». «Problemático», ni por asomo. No podía menos de ser así, tanto por la índole instrumental del contenido de la enseñanza, como por el deliberado propósito de disponer a esos muchachitos a mostrarse,

en un mañana cercano, discípulos «benévolos, dóciles y atentos» —son palabras de Tomás de Aquino— de los maestros universitarios. Ni una llamada a la originalidad, a la creatividad, a correr el riesgo del éxito o el fracaso. A mil leguas, en verdad, del romanticismo educativo, aun en su versión más moderada e ingenua.

Se me puede objetar que hubo otros aprendizajes postelementales, distintos del que sirvió de preámbulo al ingreso en la Universidad. Y que en ellos —formación del artesano, del caballero, etc.— se concedió importancia a factores no puramente instructivos. Es verdad. Pero, por una parte, tales procesos de enseñanza no pueden catalogarse dentro de la enseñanza secundaria o media, porque incluyen en sí mismos el fin y el término. Y, por otra parte, fueron también «moldeadores» de un prototipo convencional. El zapatero más excelente será el que confeccione con mayor perfección el zapato típico; y el más ilustre caballero, el que lleva a cabo la mejor hazaña típica. De ahí que los cambios de estilo —por ejemplo, del gótico severo al florido— sean tan lentos y siempre accidentales.

Ninguna época —ni siquiera la nuestra— estuvo más férreamente profesionalizada, estereotipada que la medieval. Incluso los santos asisitieron a una profesionalización de sus intercesiones.

2. FUNCIONES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA RENACENTISTA

La distinción, que he mantenido hasta aquí, entre la enseñanza secundaria o media, propiamente dicha, o sea la que lleva de la escuela a las aulas universitarias, y otras especies de enseñanza o de aprendizaje que prolongan y complementan la elemental, para terminar en profesiones no universitarias, no hay por qué abandonarla en la etapa renacentista. Esa distinción es el mejor conjuro para ahuyentar la digresión y el confusionismo.

A mi entender, la calificación de enseñanza secundaria no cuadra a la que Vittorino da Feltré impartió en la «Casa Giocosa», porque los discípulos, al término de sus estudios, se hallaban en posesión de todas las cualidades exigidas al caballero —a ratos militar; otros ratos, cortesano— del Renacimiento. Fue —eso sí— una escuela de caballeros, animada por el espíritu y sahumada por el estilo del Renacimiento.

En cambio, reclaman dicha calificación los colegios configurados por la «Ratio Studiorum» de los jesuitas. Ya en el esquema inicial de la «Ratio», los centros por ella regidos capacitaron para ingresar en las facultades de «artes» y de teología, y a medida que la «Ratio» asimiló las ciencias modernas, habilitaron para el acceso a las de derecho y medicina. Anotemos, al paso, que la «Ratio», en su redacción primigenia, lo mismo que el «Gymnasium», de Sturm en Estrasburgo, tuvo una estructura muy semejante, en lo que concierne al currículo, a la de cualquier universidad fundada o rejuvenecida durante el Renacimiento.

¿Qué aportó, en resumidas cuentas, el tan traído y llevado «espíritu renacentista» a los centros de enseñanza media? Reconozcamos, por de pronto, que el tal «espíritu» vio coartada su expansión, tanto por su índole clasista como por el rutinario tradicionalismo de muchas y famosas universidades. Pero donde señoreó, impuso cuatro innovaciones: 1.ª, un cotejo de la cultura nativa del alumno (italiana, española, francesa, etc.) con las de los pueblos

clásicos, las cuales, precisamente por ser culturas «muertas», inmóviles, estancadas, constituyen un punto fijo de referencia, algo así como el metro de las culturas (gracias a la enseñanza elemental —dirán luego los apologistas de la pedagogía renacentista— el niño se abre, como una crisálida, a la cultura local; gracias a la enseñanza secundaria, el adolescente supera el localismo, y, merced a la universitaria, se asocia al concierto universal del saber); 2.ª, de este cotejo brota un aprecio más consciente y refinado de la forma, de la belleza corporal, espiritual, estilística; 3.ª, a menudo, este fervor por la belleza formal y por los autores paganos que le rindieron culto entraña una desvalorización de la visión cristiana del universo y singularmente de la actitud del hombre ante Dios, y 4.ª, se invita al adolescente a elegir un arquetipo («sabio como Minerva», «hermoso como Apolo», «poderoso como Zeus», «prudente como Ulises», «seductora como Veus»), o bien, a optar por reflejarlos armoniosamente en su talante, opción que le orienta hacia el «cortigiano» de Castiglione, el «discreto» de nuestro Gracián, el «homme du monde» de Montaigne, o el «gentleman» que fue sir Thomas More.

En síntesis la enseñanza secundaria renacentista no se ciñe, cual la medieval, a lo instructivo, con miras al ingreso en la Universidad, ni a un formalismo civico-religioso. Apunta a objetivos, abre ventanas. Pero no incita suficientemente al alumno a abrirlas por sí mismo; y, una vez abiertas, le impone hacia dónde debe mirar y lo que ha de ver. Al alumno le forma, le encorseta un carácter; no le ayuda a descubrir y formarse su carácter. El problematismo, sin el cual no se concibe la existencialización pedagógica, sigue brillando por su ausencia.

3. FUNCIONES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA «ILUSTRADA» Y «NAPOLEONICA»

La Revolución francesa fue heredera y albacea —tal vez no de los monarcas ilustrados—, pero sí, incontestablemente, de la «Ilustración». Se gobernaría no sólo «para el pueblo», sino «por y para el pueblo». Y dado que, a juicio de la *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, la felicidad de un pueblo está en función directa de los conocimientos adquiridos por los ciudadanos, y que, a la vez, estos conocimientos deben disipar el «obscurantismo» religioso, era menester que el Estado absorbiera y pusiera al alcance de todos, mediante la «gratuidad», los tres niveles de la enseñanza.

Así lo había ya promulgado la Convención, en su período girondino. Napoleón se lanzó a realizarlo, centralizando toda la enseñanza bajo la férula de la «Université de France» y creando numerosos «Lycées» de enseñanza secundaria, a los que, sin sustraerlos a la jurisdicción de la Universidad, confirió una robusta sustantividad. El liceo napoleónico tuvo por metas difundir una «cultura general» científico-literaria, un «patriotismo» lindante en chauvinismo y un sumario de «pautas» de conducta. El producto de esos tres factores debía ser un candidato a la Universidad, dispuesto a portarse como un «bon et éclairé citoyen».

El «modelo» napoleónico fue reproducido, pronta y exactamente, por Italia y España; y más tempranamente todavía, pero menos servilmente, por Alemania. Con su característica cachaza, Inglaterra no lo tomó en consideración

hasta 1888. No hace al caso pormenorizar las variantes y vicisitudes de estas reformas estatistas y centralistas.

Mi generación, como las que la precedieron, y dos, al menos, de las subsiguientes, soportó este «bachillerato», al que accedían ya no sólo los vástagos de la nobleza y de la alta burguesía, sino los de la clase media. Muy excepcionalmente lograban cursarlo muchachos de familias obreras o campesinas.

Personalmente me eduqué en un colegio regido por la Compañía de Jesús. Había un reducido porcentaje de alumnos gratuitos; si pertenecían a familias «bien», venidas a menos, la diferencia se reducía a un rumorcillo en torno a la gratitud que debían a los jesuitas y a que, en caso de duda, se daba la preferencia al que, con méritos iguales o poco inferiores, satisfacía religiosamente su mensualidad; si pertenecían a familias «humildes», alternaban el estudio con servicios domésticos. Eran, de hecho, criados; pero la cosa quedaba muy disimulada y no poco ennoblecida llamándoles «fámulos». Perduraba esta denominación, como perduraban las «dignidades» y otros métodos renacentistas, faltos ya de «razón histórica». Yo fui un alumno acreditado, pero no un emperador perpetuo.

Tuve profesores de excelente calidad académica y humana. Gracias a ellos, y en modo alguno al sistema anacrónico y para colmo de males sometido a los textos, exámenes y arbitrariedades del Instituto Nacional, adquirí un notable dominio del idioma y de las matemáticas y almacené, para olvidarlos presto, suficientes conocimientos abstractos para salir bien librado de los exámenes estatales. Se me trató siempre dignamente, con sosegado afecto. La disciplina y caballerosidad de los colegios de la Compañía nos formaban el *carácter*, pero desdibujando, por singular paradoja, mucho de lo que personalmente nos *caracterizaba*. Salí sin saber a qué atenerme respecto a la mayoría de problemas radicalmente humanos, e incluso sin haber adivinado qué rama universitaria se avenía mejor con mis aptitudes y aficiones.

4. LA REVOLUCION COPERNICANA EN PEDAGOGIA Y SU REPERCUSION EN LA EDUCACION SECUNDARIA

La llamada «revolución copernicana en pedagogía», o sea la que a partir de Rousseau, porque de alguien hemos de partir para simplificar las cosas, intenta que el alumno (su psicología, su evolución, sus intereses, etc.), no el maestro, se erija en centro solar del sistema educativo, provocó una serie de ensayos que van desde Owen a Illich.

Las iniciativas se suceden, en progresión geométrica. Las suscita, indudablemente, la inadecuación, cada vez más flagrante, de la enseñanza, frente a los cambios y rasgos distintivos del mundo de hoy. Pero también la creciente ineficacia educativa de la familia. De una época en la que la familia lo daba casi todo hecho (el credo religioso, el partido político, la elección profesional e incluso la de estado civil y la de cónyuge), saltamos a una situación en la cual la mayoría de padres se saben incapaces de orientar al adolescente respecto a la mayoría de opciones existenciales. Y es lógico que aquello a que renuncian, más o menos explícitamente, muchísimos padres lo asuma la enseñanza secundaria y que este relevo de funciones tenga sus más ardientes partidarios y ejecutores en los innovadores copernicanos, siempre afanosos de que el alumno se autorrealice.

Para no forjarnos, empero, demasiadas ilusiones, conviene tener presente que la inmensa mayoría de estos ensayos se verifican a nivel de parvulario o de escuela elemental; muy pocos, aunque relevantes (Reddie y sus análogos; las «escuelas europeas» de la CEE, etc.) a nivel secundario; y que ninguno, que yo sepa, consiguió tomar el timón de los «institutos», «liceos» o «gimnasios».

Que no hayan predominado no significa que no hayan influido. Su difusa influencia y la de ideologías no específicamente pedagógicas, han dado no desdeñables resultados positivos que culminan en las recientes «reformas» y entre los que importa señalar: 1.º Progresiva igualdad de oportunidades, o sea de posibilidad de continuar los estudios hasta el nivel adecuado a las aptitudes de cada cual. 2.º Una didáctica que reduce a lo mínimo el memorismo, en aras del aprendizaje, la información y la técnica clasificadora. 3.º Una metodología que promueve la iniciativa y creatividad del alumno. 4.º Mayor variedad en el abanico de opciones profesionales y mayor cuidado en capacitar al alumno para que elija con acierto. 5.º En varios países, creciente puesta en contacto del alumnado con las realidades extraescolares (culturales, laborales, ecológicas, económicas, etc.). 6.º En muchos países, inoculación de un dogmatismo político. Y 7.º En algunos, la denominada «educación sexual».

¿Podemos darnos por satisfechos? Francamente, no. Opino que los objetivos de la presente educación secundaria, pese a las «reformas» introducidas, son insuficientes; y, además, el método para alcanzarlos es improcedente.

Son insuficientes —los objetivos— porque se reducen al exiguo número de tres: 1.º, un objetivo *productivo*, a saber, la formación del futuro profesional entusiasta, disciplinado, inventivo, informado; 2.º, un objetivo *procreador*, con miras al cual se exponen los riesgos y resultados de la conducta sexual; y 3.º, un objetivo *humanista*, que, según el magnífico documento tejido bajo la dirección de Edgar Faure (*Apprendre à être*), se cifra en gestar una sociedad plenamente democrática, la cual, por serlo, salvaguardará la dignidad y el progreso (sin embargo, uno de los colaboradores, Arthur Petrovski, arguyó que la sociedad futura debería más bien basarse «en la copiosa experiencia del desenvolvimiento de la educación en la URSS y los demás países socialistas»).

Y también recuso el método empleado, sobre todo en lo que desborda el mero aprendizaje de un contenido, pero incluso en este aprendizaje. El hombre de hoy, inexorablemente problemático y problematizado, necesita una educación secundaria *problematizadora*, y, por consiguiente, en muchos asuntos, no falazmente ecléctica, sino honradamente pluralista. Hay que ayudar al adolescente a plantearse con claridad y resolver con acierto los problemas radicalmente humanos, es decir, aquellos que le acosan por el simple hecho de pertenecer a nuestro linaje.

De ahí que yo propugne para la educación secundaria —un poco en la línea del mejor Claparède (*L'éducation fonctionnelle*), y del mejor Dewey (*The School Tomorrow*)—, una pedagogía de la problematicidad.

5. LA EDUCACION SECUNDARIA EN LA ERA DE LA PROBLEMATICIDAD

El hecho de que la enseñanza secundaria, integrada hoy en la educación general básica, se extienda a zonas cada vez más dilatadas, unido a las deficiencias de la familia en punto a la maduración psíquica de los adolescentes,

obliga a no excluir a dicha enseñanza del cometido de favorecer esa maduración, ayudando al adolescente —lo repito— a plantearse los problemas radicalmente humanos, a elegir entre las soluciones y a poner en práctica la solución escogida.

¿Cuáles son esos problemas? El adolescente *es hombre*, y, a fuer de tal, nació de *cara al mundo*, afrontándolo. Y en el mundo, claro está, le interesan singularmente los seres de su misma *especie* y despierta en ellos singular atención.

De la primera condición —ser «hombre»— manan problemas inherentes a la *constitución* del ser humano. De la segunda —«abierto al mundo»—, problemas inherentes a la *proyección* de dicho ser. De la tercera —«con los otros»—, problemas inherentes a la vida en grupo interpersonal o comunitario, a la *convivencia*. ¿Se cierra con esto el esclarecimiento analítico del destino humano? ¿No queda por aclarar un trasfondo del que proviene, por ejemplo, la convicción de que el sacrificio desinteresado posee un valor absoluto, aun cuando a menudo se frustra en el plano de la mundanidad? Esta cuarta dimensión, ilusoria para muchos, hipotética para bastantes, irrecusable a mi entender, no es otra que la *trascendencia*.

Fijadas ya estas cuatro categorías, no es difícil distinguir, enunciar y clasificar sus respectivos problemas y descubrir las tensiones o antinomias que laten en cada uno.

Cuatro son las principales tensiones *constitutivas* y provienen respectivamente: 1.º De la herencia genotípica y fenotípica que abrumba la expresión auténtica de la persona. 2.º De la inclinación al «fruto prohibido», según la formulación simbólica del *Génesis*. 3.º De las fricciones entre las zonas psíquicas cuya digna y correcta jerarquización no se alcanza más que a costa de ímprobos esfuerzos. Y 4.º, del combate (parecido al anterior, pero más arduo, en virtud de su índole propicia a las emboscadas) entre los niveles psíquicos.

Las principales tensiones *proyeccionales*, montadas esta vez sobre la necesidad y la querencia de reinar sobre el contorno son igualmente cuatro. Trátase, en efecto, de desenvolverse en 1.º, el espacio; 2.º, el tiempo; 3.º la cultura de la que se nutre la persona, y 4.º, la civilización en la que ésta se halla encuadrada.

La *convivencia* se efectúa vinculando la persona a otra persona, o vinculando la persona al grupo. En el primer caso, acechan al adolescente tensiones, riesgos y goces interpersonales; en el segundo, problemas comunitarios propiamente dichos.

La formulación de los problemas concernientes a la *trascendencia* depende, y ello la diferencia de la formulación en las tres categorías precedentes, de que —como cuestión previa— se elimine o se admita lo trascendente. Si esta categoría es rechazada de plano, suele quedar en pie, salvo en episodios de embriaguez demagógica, el problema de la eticidad, con diversas opciones. Pero si se admite, se abre entonces, con sus múltiples opciones, la problemática de la transmundanidad.

No es mi intención señalar, en este artículo, los puestos concretos que el currículo de la educación secundaria debe ofrecer a la problemática radicalmente humana, ni entrar en pormenores metodológicos. De ello trata extensamente mi obra *Pedagogía de la problematicidad*. Me permitiré, sin embargo, algunas puntualizaciones, sin las cuales mi postura podría tildarse de utópica.

Es obvio, por de pronto, que la educación de la problemática ha de comprender, para cada problema, una explicación *teórica* pluralista y la *praxis* de la opción elegida. Insisto en que la exposición teórica no puede menos de ser pluralista. Sin pluralismo no puede haber opción.

Y es aquí, en la opción, donde reside el secreto motivo del recelo que infunde a la enseñanza secundaria estatal, tanto en los países totalitarios como en los que reconocen diversas y aun opuestas creencias e ideologías, abrirse sinceramente a la pedagogía de la problemática.

No carecen de fundamento las razones en contra. ¿Acaso —se arguye— posee el adolescente madurez bastante para elegir? ¿No deben influir sus educadores en su mentalidad, inclinarle hacia una solución, difiriendo para etapas ulteriores de la evolución psicosomática y cultural la ratificación, o el rechazo definitivo, de la solución recomendada por el educador? ¿Cómo ejercer esta influencia sin quebrantar el neutralismo —obligatorio en muchos países— de la enseñanza estatal, ni sembrar la discordia en el cuerpo docente y entre este cuerpo y los padres de los alumnos?

Varias son las respuestas que se han dado, y no pocas las que se pretende dar, a esta dificultad cardinal. No parece temerario sospechar que en lo tocante a España, la respuesta tiene algo que ver con las conversaciones en torno a la renovación del Concordato. Orillando, pues, la cuestión me limitaré a consignar que el ejercicio, la práctica fructuosa de cada solución concreta requiere que el alumno haya alcanzado un objetivo, distinto según la categoría a la que pertenezca el problema. La educación secundaria ha de jugar un papel decisivo en que el alumno alcance estas metas, estos objetivos, falto de los cuales no podrá poner en práctica la solución, cualquiera que fuere ésta, a cada problema radicalmente humano.

En efecto, la solución escogida para los problemas comprendidos en la categoría constitutiva da por supuesto que el educando posee un grado suficiente de dominio de sí mismo; en la categoría proyiccional, un grado suficiente de dominio del contorno; en la categoría interpersonal, un grado suficiente de reciprocidad, y en la comunitaria, de solidaridad, y, finalmente, la actitud positiva o negativa ante la trascendencia reclama un grado suficiente de responsabilidad.

Existen métodos y recursos (somáticos y psíquicos; recientes unos, muy antiguos otros) para orientar al adolescente hacia estos cinco objetivos: *autodominio*, *exterodominio*, *reciprocidad*, *solidaridad* y *responsabilidad*. Si la exposición pluralista de los problemas y de sus soluciones posibilita la opción, estas cinco actitudes habituales posibilitan que el adolescente se ejercite en la práctica de la solución que le recomiendan, de consuno, los padres y el profesorado si existe un pluralismo escolar paralelo al de las familias, o los padres sólo si el centro escolar profesa, o dice profesar, un aséptico neutralismo.

Termino recalcando que una pedagogía de la problemática, impartida y vivida gradualmente en la educación secundaria, parece ser el único medio honesto y válido para el tratamiento del fenómeno contestario. Los «contestadores» vendrán a ser razonables si, desde su adolescencia, les suministramos lo que necesitan para la «contestación» profunda y objetiva.

SELECCION BIBLIOGRAFICA

- COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE: *Curriculum Development at the Second Level of Education*, Fourth General Meeting, Prague, 1969, London.
- DAVE, R. H.: *Lifelong Education and School Curriculum*. UNESCO, Hamburgo, 1973.
- FAURE, Edgar, «direxit»: *Apprendre à être*, UNESCO, 1972.
- GARCIA GONZALEZ, E.: *Técnicas modernas de Educación*, México, 1971.
- GOMEZ ANTON, F.: *Educación e ineficacia*, Pamplona, 1974.
- HOLMES, Brian: *Curriculum innovation at the second level of education: «Bulletin of the International Bureau of Education»*, núm. 190, primer trimestre 1974. París-Geneva.
- MIANO, Vincenzo: *Problematicismo e Educazione*. Roma, 1960.
- SCHNEIDER, Ch. W.: *Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich*, Heidelberg, 1963.
- TUSQUETS, Juan: *Pedagogía de la problematicidad*, 2 vols. Madrid, 1972.
- VOLPICELLI E RAVAGLIOLI: *Storia dei Problemi pedagogici*, 3 vols., 2.ª ed., Bari, 1973.