

HACIA UN NUEVO CONCEPTO Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Por JUAN TUSQUETS

1. *La educación "en general"*

Antes de investigar el concepto de "educación *en general*" y la consiguiente definición de la misma, conviene aclarar un término del que echaré mano en obsequio a la precisión. Me refiero al término "auxilio".

Entre la prodigiosa variedad de acciones que observamos en el mundo físico y espiritual y en la conjugación de ambos, se distinguen netamente las acciones radicalmente humanas que se caracterizan por ser imposible no ya ejecutarlas, sino pensarlas, sin que partan del hombre o de una persona sobrehumana, y sin que terminen en él o en una persona sobrehumana. Una combinación química —para poner un ejemplo— puede, hasta cierto punto y en sentido bien poco exacto, partir de mi cuerpo y terminar en mi cuerpo; pero no es acción radicalmente humana, por cuanto nada tiene de absurdo que se verifiquen, y en realidad se verifican, combinaciones que ni parten del hombre ni terminan en un ser humano. En cambio, sólo los hombres sentencian en un juicio y sólo a hombres se sentencia. Sólo los hombres gobiernan y sólo ellos son gobernados. Sólo los hombres componen poesía y sólo para seres humanos la componen.

Entre estas acciones radicalmente humanas figura el "auxilio", esto es, la ayuda prestada al hombre que, *como tal*, lo necesita. Sólo al hombre se le auxilia; al animal se le ayuda,

se le defiende; pero no se le auxilia porque en ello va involucrada una referencia a lo humano propiamente dicho. Ayudar a un hombre a llevar un peso no es una acción radicalmente humana; puedo ayudar también, en caso parecido, a un animal de carga. Pero ayudarle a portarse dignamente, a no desesperar en la adversidad ni enorgullecerse del triunfo, esto sí es radicalmente humano y no se llama ya ayudar, sino, con término de nobilísima prosapia filosófica y teológica, “auxiliar”. Y sólo el hombre (o bien, según he advertido, un ser sobrehumano, más humano en cierto sentido eminente que el hombre mismo) puede prestar “auxilio”. El fuego, el alimento, no ayudan al hombre como hombre, sino en lo que tiene de común con el animal y el vegetal. El perro jamás representará para el hombre un ejemplo, un “auxilio” que le mueva a portarse más lealmente, por cuanto nunca existió un perro leal, en el sentido estricto de la lealtad; sólo podrá enseñarle a pegarse instintiva y estúpidamente al dueño, sin genuina gratitud o amistad. El “auxilio” al hombre como tal, para que no resbale cuesta abajo, para que no se disgregue psíquicamente, para que se encumbre cada vez más lejos de lo infrahumano, sólo puede dispensarlo otro hombre capaz de comprender, a fuer de tal, las dificultades, las tensiones, suscitadas por la ignorancia, la herencia u otros factores; o bien un ángel, o bien el Creador.

Olvidemos, por un instante, esa excursión y pasemos a discutir las definiciones etimológica, histórica y esencial de “educación”.

Etimológicamente se le han señalado, como raíces, dos verbos latinos: *educo*, *as*, *are* y *educo*, *is*, *ere*.

Parece probable que se derive del primero. Si del segundo, no hablaríamos de educación (*educatio*), sino de educción (*educio*). Son muchos los autores latinos que corroboran esta etimología. Ahora bien, el significado pristino del verbo fue “amamantar”, “criar”. También en griego —observa Font y Puig que estudió muy a fondo este punto—, la actuación educativa se expresa, junto con el término clásico de “*paideia*”,

por el verbo “trefos” cuyo primitivo significado fue amamantar o criar; y lo propio ocurre en sánscrito¹. En los idiomas modernos quedan rastros de esta etimología: el castellano, por ejemplo, junto al término “educar”, emplea el más llano “criar” y sobre todo sus derivados “crianza” y “criado” por “educación” y “educado”. Si la aceptamos, es obvio que ese amamantamiento, alude a un “auxilio”. Como el niño necesita de una ayuda maternal, la leche, para nutrir su vida corporal, así necesita de un “auxilio” para alimentar su vida psíquica; se lo brindan sus padres, maestros, etc., y se denomina “educación”.

Pero aun los que defienden que “educación” procede de *educō*, *is*, *ere*, deben parar atención en lo que originariamente significó este verbo. Según advierte Pacios López², Plinio lo usa, hablando de las aves, en el sentido de “hacer salir del cascarón”, esto es, de ayudar a salir del mismo; y seguramente de aquí habría venido su extensión analógica a la acción de educar, la cual se entendería entonces como “auxilio” para desenvolver las facultades auténticamente humanas y romper la cáscara de los obstáculos que a ello se oponen. En otras palabras: “auxiliar” al polluelo humano a que viva *humanamente*.

La definición histórica —o sea, la que responde a la pregunta: ¿qué ha sido la educación a lo largo de la historia?— no desmiente la etimológica. En los pueblos primitivos y en la mayoría de pueblos primarios, la educación ejercida bien por los padres, bien por los ancianos y ancianas de la tribu y completada por ritos religiosos y por el ambiente saturado de leyendas y refranes, consistió en una preparación a la vida adulta. En los pueblos secundarios y cultos se añadió a esta educación la impartida en escuelas o en instituciones circaescolares. Siempre intentó la tarea educativa preparar al muchacho a sus funciones cívico-militares, a una profesión y al mando de un hogar; y a la muchacha a sus quehaceres domésticos.

¹ *Las sugerencias del término educación...*, etc. Tarragona, 1953.

² *Ontología de la Educación*, Madrid, 1954, pág. 16,

Hace pocos años la educación de un heredero en las alquerías de Cataluña difería poco de lo que había sido entre los antepasados romanos que introdujeron nuestros cultivos y el arado. Todo estaba tradicionalmente reglamentado. A los doce años el muchachito que había aprendido a leer, escribir y contar en la escuela o en la parroquia, y la doctrina y las tradiciones en casa y en el templo, empezaba a ayudar a su padre; pero todavía no guiaba el carro ni el arado. Etapa tras etapa se desarrollaba su aprendizaje, hasta dominar todas las labores agrícolas. Se trata siempre del “auxilio” prestado por una persona —educador— a otra persona —educando—, con miras al porvenir de éste y de la comunidad.

Con ello concuerdan la nomenclatura y la praxis cristiana desde la era apostólica. “Por *gracia* —había dicho Aristóteles con su extremada precisión— se entiende aquello que el que posee da al indigente, no en pago de algo, ni para sacar provecho el que lo da, sino para que lo saque el que lo recibe”³. San Agustín, resumiendo lacónicamente las especulaciones de San Pablo en su epístola a los romanos⁴, dice en sus comentarios a San Juan: “¿Qué es gracia? Lo dado gratuitamente. ¿Qué es lo dado gratuitamente? Lo dado sin rédito”⁵. Queda claro que “gracia” vale lo mismo que “auxilio desinteresado”. Pues bien, San Pablo, ocupándose de la gracia sobrenatural, escribe a Tito: “Se manifestó la *gracia* salvadora de Dios, a todos los hombres, *educándonos* (en la Vulgata ‘erudiens nos’; pero en griego ‘paideuousa emas’) para que, renunciando a la impiedad y a los deseos del siglo, *vivamos* sobria, pía y justamente”⁶.

Si de estas consideraciones *etimológicas e históricas* queremos ascender (teniéndolas en cuenta, porque sería absurdo definir la educación contrariando lo que realmente ha sido y continúa siendo) a una definición esencial, diremos que educa-

³ *Retórica*, Libro II, cap. 7.

⁴ *Ad Romanos*, IV, 4 y sigs.

⁵ *Tratado III*, núm. 9.

⁶ *Ad Titum*, II, 11 y 12.

ción en general es “la actuación radicalmente humana que *auxilia* al educando para que, dentro de sus posibilidades personales y de las circunstancias, viva con la mayor dignidad y eficiencia”, lo cual tendrá entre otras consecuencias, la de que obtenga la felicidad que acompaña al cumplimiento del deber individual y comunitario. Si esta felicidad no sólo no se alcanza absolutamente, sino que a menudo se frustra en la vida terrena, puede lograrse con creces —según profesamos los cristianos— en la vida eterna.

2. *Diversos enfoques de la educación “en general”*

Dentro de esta definición provisional y perfectible de la educación “en general”, y por consiguiente dentro de cualquier rama de la educación, caben varios enfoques.

Por ejemplo, si en vez de considerar la educación como un proceso atendemos al resultado del mismo (tal como se refleja en las frases “es un hombre educado”, “es un sujeto sin educación”, “es un niño mal criado”), educación será “estar capacitado para llevar una vida digna y eficiente, a tenor de las posibilidades y circunstancias de cada cual”. Ángel González Álvarez que prohija ese tipo de definición⁷ nos ha descubierto sus insospechadas virtualidades; y Arsenio Pacios la ha vertido al lenguaje escolástico, en el capítulo central de su *Ontología de la Educación*: “la Educación —escribe— es el conjunto de hábitos operativos que perfeccionan al hombre en sus facultades específicas”⁸.

No podemos pasar por alto, además de la anterior distinción entre la educación como proceso (“in fieri”) y como fruto (“in facto esse”), la que, atendiendo al binomio educador-educando, discierne la autoeducación de la heteroeducación. La naturaleza espiritual del hombre le permite quebrantar,

⁷ *Filosofía de la Educación*, Mendoza, 1952, pág. 77.

⁸ Pág. 154.

entre otras leyes inexorables, la que impide al irracional desdoblarse intrínsecamente y reflexionar. Puede el educando verse a sí mismo, desde sí mismo, y confiar a un polo de este desdoblamiento el oficio de educar y al otro el de recibir la educación. De hecho la educación en sentido restringido termina cuando la autoeducación reemplaza normal y satisfactoriamente a la heteroeducación. Advirtamos que esta distinción es siempre relativa. La heteroeducación sólo es posible a condición de que la sustente la autoeducación; y la más rigorista autoeducación recurre incesantemente a la heteroeducación (influjo de la educación ya recibida, lecturas, convivencias, etc.).

3. *La educación "general"*

Tanto si la definimos en calidad de proceso como si la definimos a tenor del resultado, tanto si se ejerce con predominio del educador como si el educando toma, desdoblándose, las riendas del proceso, la educación "en general" que algunos confunden — ¡todavía! — con la educación "general", se divide en varias ramas, con menesteres distintos, pero coordinados. Interesa capitalmente a nuestro propósito la división en educación "general" y educaciones "especiales". ¿Qué objeto se asigna a la educación "general"? Las respuestas son muy variadas, la más superficial le asigna el cometido de surtir al educando de lo que cualquiera necesita para desenvolverse ágilmente en su respectiva cultura. Esta opinión dio pie a confundirla con la educación, e incluso con la enseñanza, primaria, y actualmente a identificarla con una educación y enseñanza que alcancen el instante de iniciar la especialización. Tal es el sentido de esa "Cultura General" que los pedagogos norteamericanos propugnan como panacea frente a los estragos de la exagerada especialización y como sucedáneo de la formación ético-religiosa.

Bajo esta superficialidad pragmática no deja de percibirse una finalidad común a todas las teorías en torno a la esencia

de la Educación General. Consiste en que ésta se ocupe de educar al *hombre*, en su calidad de tal; no en sus calidades adjetivas (retardado, superdotado, trabajador manual, dedicado a una profesión, consagrado al puro saber, etc.). La convicción de que esta acentuación *humanística* —en el sentido amplio del calificativo— debía realizarse después de dotar al educando de los instrumentos de comunicación básicos y de los saberes elementales, pero antes de lanzarlo a la especialización, ha llevado a identificar —de nuevo, superficialmente— la Educación General con la que se imparte durante el período ocupado —dentro y fuera del hogar— por la Enseñanza Media o Secundaria. Los pedagogos del Renacimiento centraron la “humanización” en familiarizar al adolescente con los héroes, literatura y criterios de Grecia y Roma; de ahí que dicho estudio se denominase “humanidades”. Pero el portentoso desarrollo de las ciencias físico-naturales indujo luego a sumar a las “humanidades” un conocimiento, por lo menos fundamental, de aquéllas. Resultaba inconcebible “humanizar” de espaldas al “progreso”.

Los “humanismos” no cesaron de multiplicarse y simultáneamente los cometidos fiados a la Educación General. Hubo quien profesó el humanismo de la “personalización” (Rousseau, Montessori); quien se excedió en la “socialización” (Hegel, Dewey, Makarenko), y quien procuró conciliar ambas tendencias puntualizando los derechos del bien personal y del bien común y educando para el servicio coordinado de uno y otro y para solventar razonablemente sus interferencias (Willmann, Foerster, Kriekemans). Creo que, sin omitir esta problemática, el “humanismo” perseguido hoy por la Educación General debe ser más concreto, más abierto y menos utópico que el de hace diez años. Ha de acoger y encauzar la problematicidad y el pluralismo característicos de nuestro momento.

a) *Nuestro punto de partida.* — ¿Cuándo suele la gente empezar a interesarse en serio por la educación? Salvo en

caso de sentirse llamados a ejercerla profesionalmente, varones y mujeres ingresan en la escuela, siguen el bachillerato, acuden a la universidad, sin reflexionar acerca de la educación que están recibiendo. Se me puede objetar que la juventud universitaria exige ahora una reforma integral de sus estudios y de la estructura institucional donde los cursan. A ello respondiendo que este interés refleja una marea universal de rebelión juvenil frente a estructuras que juzgan anacrónicas, más bien que una auténtica preocupación por el fenómeno educativo en sí mismo.

La verdad es que la gente no suele experimentar la preocupación pedagógica hasta que llega, o va a llegar, el primer hijo. Enseñó Cristo que la mujer "cuando está de parto tiene congoja; mas, cuando ha dado a luz al niño ya no se acuerda del aprieto, por el gozo de que *nació un hombre al mundo*"⁹. Comparte este júbilo el padre. Pero a ambos les asalta un cuidado. Desde su nacimiento, y aun antes, el niño lleva bajo su brazo, en vez del pan, un hatillo de problemas. Sobrevivirá a condición de que se le nutra, asee, abrigue, acaricie y vigile. Luego, habrá que instruirle. ¿Y qué le aguarda el día de mañana?

Sólo padres anormales, o de una ligereza insólita, dejan de plantearse con mayor o menor precisión esos problemas y de sospechar que tropezarán en otras dificultades todavía. Agradecerían que alguien, especializado en el asunto, les dijera si olvidan algunos problemas fundamentales y les indicase medios para resolverlos, a medida que se presenten. Esta situación paternal, con ser tan antigua como la humanidad, no es anacrónica. Por el contrario, es modernísima. Nunca se insistió como ahora en la problematicidad del hombre y en la problemática de su existencia. Partamos, pues, de ahí e intentemos una clasificación de los problemas que el recién nacido, a fuer de hombre llegado al mundo, lleva consigo en acto o en potencia.

⁹ *Juan*, XV, 21.

b) *Meta o finalidad de la Educación General*. — Tratemos de hallar y ordenar los problemas radicales, así calificados porque hincan sus raíces en la naturaleza humana del recién nacido, separándolos esmeradamente de los adventicios —diferenciales, ocasionales— que le sobrevendrán, o no, según las circunstancias y según las decisiones que tome.

Volvamos a la sentencia de Cristo: el recién nacido “es hombre” “nació al mundo”, de cara al mundo, afrontándolo. Y en el mundo, claro está, se interesará singularmente por los de su misma *especie* y despertará en éstos singular atención. De la primera condición surgen problemas inherentes a la *constitución* del ser humano; de la segunda, inherentes a su *proyección* en el mundo; y de la tercera, inherentes a la *convivencia*.

Es arduo levantar esta lista. No descarto ulteriores rectificaciones; al contrario, las deseo y preveo. Hoy por hoy, descubro cinco tensiones —o problemas radicales— en lo que concierne a la *constitución*: 1.ª, entre la herencia y la peculiaridad y libertad personales; 2.ª, entre la pecaminosidad, que atenaza a todo hombre, y la salvación a la que ningún hombre renuncia, aunque finja tal vez despreocuparse de ella; 3.ª, entre las zonas psíquicas; 4.ª, entre el nivel consciente y los niveles infra o supraconscientes, y 5.ª, entre los sexos.

Tres problemas radicales afectan a la *proyección*: 1.ª, espacial; 2.ª, temporal, y 3.ª, cultural.

Y dos, por fin, a la *convivencia*: 1.ª, interpersonal (trato, amistad, amor, comunión analógica con la naturaleza); y 2.ª, social (doméstica, civil, profesional, religiosa).

He escrito “por fin”, no sin vacilar un instante, porque está por ver todavía si más acá y más allá de todos y cada uno de estos problemas nos ahoga la “nada” o respiramos la “trascendencia”. Once, problemas, pues, en suma: cinco constitutivos, tres proyectivos, dos convivenciales y uno trascendente.

“Auxiliar” al niño, y luego al adolescente, al joven, para que logren encauzar, sin esterilizarlas, esas diez tensiones ra-

dicales, constituye a mi juicio —repito— la meta final, jamás cumplidamente alcanzada, de la Educación General.

c) *El camino*. — Mucho tiento. No nos imaginemos que los problemas radicales se resolverán en el encerado. Ni que la Educación General enseñe al educando a resolverlos, al estilo de un profesor de Secundaria que ejercita a sus alumnos en la búsqueda de soluciones correctas a problemas algorítmicos. Porque aquí los problemas radican en el propio discípulo; más todavía, *son* el discípulo a fin de cuentas.

De ahí que el camino hacia la meta de la Educación General, lejos de darle resueltos al discípulo sus problemas radicales, uno tras otro, como el *Baedeker* resuelve al turista sus dificultades, intentará capacitarle, fortalecerle corporal y mentalmente, orientarle, para que reconozca paulatinamente, en y por sí mismo, la existencia e importancia de dichas tensiones, y adquiera la madurez que le facilite solventarlos, sin suprimirlos, a lo largo de su vida.

Subrayo que sería mala solución la de eliminar esas tensiones. Hay que conservarlas y tal vez intensificarlas, pero velando sobre ellas para que dignifiquen a la persona en lugar de degradarla y le presten eficiencia en vez de tullirla. Valga un ejemplo. ¿Se resolvería el problema de la convivencia entre ambos sexos, masculinizando a la mujer y afeminando al varón, o inventando una droga que los hiciera insensibles al atractivo del otro sexo? En modo alguno. Ello produciría una retorsión del sujeto y un empobrecimiento en el campo sexual y más allá de éste, en la técnica, la cultura y la espiritualidad religiosa.

Aun cuando la meta o finalidad de la Educación General sea dar fecundo y digno cauce a las tensiones radicales, el objetivo, mediante el cual se llega a la meta es la “madurez” del educando y el camino que éste recorre hasta hallarse en condiciones de escalar, por y en sí mismo, la meta final, no es otro que la “maduración”,

d) *El guía y el vehículo*. — Ni la problemática radicalmente humana —finalidad última de la Educación General— se asemeja a una problemática de encerado, ni la madurez del educando se asemeja a la de un fruto que la obtiene en la planta o en el invernadero.

Sólo la *persona* —actuando como tal, como persona, no prestando ayuda meramente extrínseca cual hace el jardinero— es idónea para brindar o infundir el auxilio educativo. Puede esta persona ser otro que el educando: Dios, un ángel, un hombre. Pueden varias personas educar coordinada o subordinadamente. Puede el educador ser el propio educando, el cual, merced a la espiritualidad de su alma, se desdobra en la autoeducación. Lo que no puede concebirse es un educador carente de personalidad. La naturaleza, los bienes culturales, sólo contribuyen a la educación en cuanto llevan el sello de una persona —divina, angélica, diabólica o humana—.

El éxito del viaje depende principalmente de las cualidades y actitud del educando y de la personalidad, ejemplo y acierto del educador. Pero esto no significa que no estimemos en su justo valor los recursos que sabiamente empleados y dosificados por el guía abreviarán el trayecto, potenciando el esfuerzo y aliviando la fatiga. La pedagogía oriental asigna a estos medios la denominación global de “vehículo”. Ahora bien: las diferencias entre el vehículo que fabricaron y pusieron en marcha los pedagogos de Grecia o de India y el que utilizan los pedagogos contemporáneos pueden parangonarse con las que separan una “silla volante” de un avión supersónico. Comprendo que desconfíen nuestros estudiantes de esas Pedagogías Generales que podría firmar Plutarco, e incluso de las que deberían llevar fecha de principios de siglo. Algo hay de común, pese a todo, en la silla volante y el avión. Algo hay de perenne en los recursos de la Educación General.

e) *El caminante*. — De ahí se saca cuándo termina su cometido la Educación General, si es que lo termina: en el instante o etapa en que el educando, por haber logrado su

“madurez” personal, está capacitado para solventar sus tensiones radicales, ya sin recurrir a nadie, ya buscando y eligiendo quien le auxilie oportunamente. Insisto en que este punto o momento de llegada —o esta llegada, si así lo prefiere el lector— es siempre *relativa*. Nadie puede jactarse de haber conseguido *absolutamente* su madurez; nadie debe prescindir totalmente del “auxilio” pedagógico.

Queda por aclarar cuándo debe iniciarse este cometido, cuándo debe emprenderse el viaje. Y en seguida advertimos que la Educación General trabajaría en vano, en cualquiera de las dos hipótesis siguientes: 1.^a, que el educando —por ejemplo: el párvulo, el niño— no fuera propiamente “hombre”, sino infra o suprahombre; y 2.^a que, aun concediéndole esencialidad humana, el procedimiento más recomendable para que lograra la madurez, sin prisas que la frustrarían ni demoras que acarrearían graves inconvenientes, fuese no prestarle auxilio alguno, abandonarle a sus propias iniciativas y fuerzas, respetar fervorosamente su autodesenvolvimiento, impedir que algo o alguien lo acelerase, orientase u obstaculizase.

Dimos por supuesto que el recién nacido es “un *hombre* frente al mundo”, con toda la problemática que ello implica. Pocas líneas más arriba, hemos aceptado el tópico de que el educando logra cierta madurez que le capacita para solventar esta problemática, y que tal madurez nunca es absoluta. Pero la Pedagogía General no puede montar sus bases en el aire y conceder a una opinión corriente valor demostrativo. Está obligada a señalar, con argumentos irrefutables, cuándo empieza y cuándo termina la Educación General; o sea, cuándo el hombre empieza a estar sometido a la problemática radical, cuándo la domina, y cuándo y en qué medida necesita, para llegar a dominarla, del “auxilio” educativo.