

EDUCACIÓN LIBERAL Y ENSEÑANZA SECUNDARIA

Francisco López Rupérez

A consecuencia —quizás principalmente, aunque no solo— del descuido progresivo, incluso de la renuncia, de la izquierda española en la administración de su herencia ilustrada como fuente de inspiración política, junto con su indiscutible preponderancia a la hora de orientar, casi en exclusiva, nuestro sistema educativo y su desarrollo constitucional, lo cierto es que la educación española —y particularmente su enseñanza secundaria— ha ido debilitando su inspiración liberal.

La reducción, introducida por la LOGSE, de la duración del Bachillerato a dos años —lo que carece de precedentes en toda la historia de nuestra educación— nos ha alejado de los países de la vieja Europa que han sido capaces de preservar una extensión suficiente para esa importante etapa educativa y de fundamentar, explícitamente, en la llamada «educación liberal» sus normas correspondientes: se invoca primero como justificación de sus currículos y se traduce, después, en la orientación de las enseñanzas. Sin embargo, ese término ha sido sistemáticamente ignorado en nuestra literatura legislativa en materia educativa y *a fortiori* preterido en la jerga pedagógica.

Se entiende por educación liberal una educación en los fundamentos, lo que implica una aproximación suficientemente completa a nuestra herencia cultural, intelectual y moral, el desarrollo de amplios marcos de referencia, del respeto por los hechos, de habilidades para organizar y utilizar el conocimiento, del espíritu crítico y del pensamiento claro. De acuerdo con la visión de Leo Strauss, una educación liberal es una educación en la cultura o hacia la cultura, en tanto que cultivo del intelecto y mejora de sus facultades¹.

De uno u otro modo, la educación liberal se alinea con una orientación humanista. No se trata simplemente —como algunos pudieran interpretar— de una educación centrada en las humanidades, sino de un enfoque de las enseñanzas más amplio que el puramente instrumental; aproximación que pone a disposición de las nuevas generaciones, de los sujetos en formación, esa visión sustantiva y global, plural y fundada que aporta el enfoque humanístico de los diferentes saberes básicos y que permite al individuo vincularse a un patrimonio cultural común, y a una forma de pensamiento que facilita incluso su crítica desde los fundamentos aportados por esa misma tradición.

Las características del actual contexto estimulan la autopercepción de los jóvenes y de los adolescentes como un producto de lo inmediato, de la influencia de lo coetáneo; con un alto riesgo de identificarse, tan solo, con las vivencias propias de su generación, sin el reconocimiento de la deuda cultural con el pasado, inconscientes por ello de sus responsabilidades con el porvenir. En este tiempo, es preciso reivindicar la educación liberal como contrapunto necesario para evitar la levedad del pensamiento y el dictado férreo de la ideo-

logía, alejarse de los dogmas, abrirse al diálogo, sustentar la libertad², conciliar, en fin, tradición y modernidad; es ella la principal garantía de pervivencia de una sociedad liberal.

LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN LIBERAL

La apropiación social de la educación liberal —que se manifiesta en su valoración y en su aprecio por parte de la sociedad y que se traduce en su consideración política— constituye el principal valladar que nos protege ante las amenazas de la ignorancia arrogante, del debilitamiento de la cultura y de los efectos perversos de la posmodernidad. Pero, en este como en otros ámbitos, la relación entre educación y sociedad es de naturaleza circular, de modo que la sociedad promueve y ordena la educación formal y esta, a su vez, dependiendo de la manera en que haya sido modelada, condiciona la evolución social que termina operando sobre la orientación de la propia educación. Ello se produce en sucesivos ciclos, o iteraciones, que se extienden a lo largo de diferentes generaciones hasta afectar a los comportamientos colectivos. De ahí la importancia decisiva del acierto a la hora de incidir socialmente desde la educación.

En junio de 1988 tuve la ocasión de vivir en París, por primera vez —ciudad en la que, por aquel entonces, estaba destinado—, la repercusión en los medios de comunicación franceses de las pruebas del BAC. Se trata del examen terminal con el que se cierra el Bachillerato francés y que viene a equivaler, aunque con algunas diferencias, a la selectividad española. Mi primera sorpresa se produjo al observar que, en la jornada de inicio de las pruebas, el te-

ledario del mediodía del canal principal abría sus noticias con la referencia al BAC y, particularmente, al tema que había salido en «*Philo*». Mi asombro fue más allá cuando pude comprobar cómo los periodistas y los comentaristas políticos, en sus espacios radiofónicos, porfiaban entre sí para ver quién era capaz de hacer el comentario más inteligente, la reflexión más aguda, sobre el tema de filosofía que los chicos habían tenido que desarrollar ese mismo día con lápiz y papel. Aquello, que se repetía año tras año a modo de rito de paso a la edad intelectualmente adulta —en el cual los propios adultos acompañaban a los jóvenes en esta ceremonia colectiva de iniciación—, constituyó para mí un magnífico ejemplo de apropiación social de una educación liberal.

Al cabo de unos pocos años tuve la oportunidad de formar parte, repetidamente, de los tribunales del *BAC Europeo* y pude comprobar, de nuevo, cómo la vieja Europa, a pesar de la consistencia de sus ideales de equidad y de democratización de ese bien necesario, tanto privado como público, que constituye la educación —o precisamente por ello— conservaba su aprecio por la educación liberal.

GLOBALIZACIÓN, ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EDUCACIÓN LIBERAL

La globalización como fenómeno social, político y económico de escala planetaria tiene entre sus motores principales la sociedad del conocimiento y de la información. Este cambio acelerado del contexto, que algunos autores han conceptualizado como una «mutación de civilización», traslada a la educación nuevas exigencias y más

nítidos requerimientos³. La educación en tanto que institución social secular —sea en su ordenación formal, sea en su configuración informal— ha constituido en la historia humana, e incluso en su prehistoria, un instrumento privilegiado de transmisión del acervo de una generación a la siguiente, una base principal de socialización y, por ende, una estrategia adaptativa fundamental de la especie al medio ambiente y a sus cambios. Y en esta nueva época no se advierte ninguna razón de fondo —más bien al contrario— por la cual la educación haya de alterar su milenaria función.

La globalización y el desarrollo de la sociedad de la información han inducido, directa o indirectamente, dos tipos de transformaciones sociales de carácter opuesto. Por un lado, se ha avanzado hacia una suerte de unificación cultural superficial, mediante iconos compartidos a escala mundial; es lo que se ha dado en llamar la *McDonalización cultural*.

De otra parte, los efectos de la sociedad digital sobre la accesibilidad a la información y sobre la facilidad de su intercambio, junto con los intensos movimientos migratorios, inducidos de uno u otro modo por la globalización, han generado sociedades más heterogéneas, menos integradas en torno a un elenco amplio de consensos morales y civiles.

La respuesta política a la globalización está llevando consigo un movimiento progresivo de integración transnacional cuya consolidación en la vieja Europa requiere una acción efectiva de la educación que refuerce la identidad compartida de las nuevas generaciones europeas, en torno

a nuestro legado común de principios, de valores y de modos de ver el mundo y el hombre.

Bajo el señuelo de lo útil, de lo que «funciona», de lo que genera resultados inmediatos, las nuevas generaciones están corriendo el riesgo de alejarse de la reflexión sobre las causas remotas y de obviar las grandes preguntas y las grandes respuestas; de perder el gusto por el pensamiento y de dar la espalda al humanismo que está en la base misma de la libertad.

El contexto que comparten, en lo esencial, las sociedades avanzadas se ha hecho enormemente complejo, tanto desde el punto de vista «espacial» como «temporal». En términos espaciales cabe decir que la complejidad deriva de la existencia de múltiples relaciones entre entornos y elementos remotos, relaciones inextricables que hacen difícil al individuo —o más difícil que en otros tiempos— situarse en el espacio social. Pero, además, hay una dimensión temporal de la complejidad social; se trata de su dinamismo, de sus cambios rápidos, de su permanente mutación.

Por todo ello, si no somos capaces de trasladar a nuestros jóvenes y a nuestros adolescentes, con suficiente consistencia, el acervo propio de nuestra civilización, de nuestra herencia cultural —entendida en un sentido amplio— muy probablemente estemos contribuyendo a una gran desorientación de carácter personal, a una especie de atolondramiento, a una incapacidad para ejercer la autonomía con responsabilidad. Esa inspiración explícita —que es nuestra— nos proporciona seguridad, nos permite ubicarnos en la existencia con algún fundamento y

contribuye a evitar, con mayor probabilidad, esa desorientación en la que a veces vemos sumidos a buena parte de aquellos. Existen evidencias empíricas que demuestran que los grupos o sectores sociales que se sienten orgullosos y cómodos con su patrimonio cultural, son mentalmente más estables.

En esta sociedad digital en la que la abundancia y la disponibilidad de la información permite una aproximación tan fácil como superficial al conocimiento, necesitamos cultivar, en las nuevas generaciones, una comprensión profunda de la realidad, justamente en unas edades en las que su mente está ya preparada para ello. Esta orientación de la enseñanza —y de sus finalidades sustantivas— debería garantizarse en el Bachillerato, etapa en la que el grado de maduración cognitiva del individuo lo hace posible.

Diferentes intelectuales han destacado en sus reflexiones autobiográficas la importancia formativa que tuvo para ellos el Bachillerato, pero quizás la más conocida sea la del reputado escritor Max Aub (1903-1972) que llegó a afirmar: «Uno es de donde ha hecho el Bachillerato». Lo cierto es que el joven Max, que nació y vivió en París antes de que su familia se trasladara a España, cursó sus estudios de Bachillerato en el Instituto Luis Vives de Valencia y, a pesar de su origen judío y su ascendencia franco-alemana, escribiría toda su obra literaria y teatral en español.

En suma, las enseñanzas del Bachillerato constituyen una ocasión privilegiada para transmitir a las nuevas generaciones nuestro acervo común, las herramientas más robustas de nuestro pensamiento y los fundamentos de nuestra civilización; y además, y de acuerdo con la apre-

ciación de Max Aub, de generar identidad. Es pues la etapa clave para asentar en los sujetos en formación los efectos benéficos de una educación liberal.

ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN LIBERAL

Una de las manifestaciones de la asunción franca, por parte de la Unión Europea, de los desafíos que la sociedad del conocimiento traslada a los sistemas educativos de los países miembros ha sido, precisamente, la definición de un marco europeo de referencia que estableciera las nuevas competencias fundamentales que una educación y una formación desarrolladas a lo largo de la vida deberían proporcionar a todos los ciudadanos. Ese objetivo, previsto en el Consejo Europeo de Lisboa y reiterado en sucesivas reuniones de dicho Consejo, tuvo su formulación —detallada en el plano técnico y completa en el plano político— en la Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

El Parlamento Europeo y el Consejo establecieron, sin ambigüedad, la justificación de ese marco europeo en los siguientes términos⁴:

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones. En su doble función —social y económica—, la educación y la formación

deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquirieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.

En unos términos semejantes, aunque de forma sintética, se habían expresado unos años antes, a propósito de la misma cuestión, los ministros de Educación de los países miembros de la OCDE:

El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de todos los miembros de nuestra población, entendiendo por competencias el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores⁵.

En ese marco europeo de referencia en materia de competencias clave se opta por una definición de la competencia como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Esta definición alude tanto a las bases conceptuales de la noción de competencia —a sus componentes constitutivos— como a sus aspectos funcionales o de utilidad.

Existe un amplio consenso entre los especialistas internacionales en el sentido de que un enfoque orientado a la adquisición de las competencias clave —a igualdad de contenidos específicos— comporta una mayor complejidad cognitiva y un nivel superior de exigencia intelectual.

Como también han señalado, a este respecto, los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado⁶:

Después de todo, el saber hacer —esa capacidad para aplicar un conocimiento conceptual en diferentes contextos cuyo desarrollo es característico del enfoque por competencias— supone la movilización de capacidades cognitivas de orden superior, tales como analizar, interpretar, aplicar, predecir, etc. Pero esas habilidades no pueden desvincularse de los contenidos y de los aprendizajes específicos en los que se apoyan, sino que han de ser la decantación, el precipitado de ese conocimiento conceptual sin el cual la aplicación del nuevo enfoque en un contexto escolar resulta, desde el punto de vista de los procesos mentales, simplemente inviable. El desafío básico consiste en ser más efectivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la elaboración y aplicación sistemática de nuevos procedimientos organizativos y de nuevas herramientas didácticas capaces de llevar a todos los escolares a ese escalón superior en el uso del conocimiento.

En este mismo sentido se ha interpretado la *Base Común de Competencias* definida por el Ministerio de Educación Nacional francés al precisar que: «No se trata de rebajar los contenidos sino de conjugar la máxima formación con la ambición de justicia social»⁷.

Este nuevo enfoque, que ha penetrado de lleno en el ordenamiento normativo de nuestra educación reglada, desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato, corre el riesgo de desvirtuar el significado de la educación libe-

ral en vez de complementarlo. Así, algunos sectores del mundo educativo han querido ver en él una nueva oportunidad para desplazar las siempre incómodas exigencias de las propias disciplinas académicas en beneficio de la preponderancia de los procedimientos, como si la apropiación didáctica del marco conceptual de las materias no requiriera, para ser completa, del desarrollo efectivo de habilidades procedimentales; o como si el aprendizaje de las competencias básicas nos ahorrara el esfuerzo de disponer de un sólido marco conceptual.

El cuadro adjunto muestra, en una apretada síntesis, algunos de los rasgos que diferencian, en cuanto a la introducción de las competencias básicas en la enseñanza, el enfoque socioconstructivista de esa otra visión que subraya la importancia del conocimiento y que está emparentada con los fundamentos ilustrados de la educación liberal.

LA VISIÓN COGNITIVISTA FRENTE A LA VISIÓN SOCIOCONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| VISIÓN COGNITIVISTA | VISIÓN SOCIOCONSTRUCTIVISTA |
|--|---|
| Se otorga un papel básico al aprendizaje intelectual y a la cognición en tanto que acto del conocimiento vinculado a la capacidad por parte del alumno de recibir, recordar, comprender, organizar y hacer uso de la información. | Se concede un papel esencial a la interacción con el medio físico y social y se considera que lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares sino las situaciones en las que el alumno utiliza los saberes para resolver las tareas. |
| El conocimiento que concierne a la escuela, en un sentido estricto, no se puede construir en ella; preexiste a los alumnos y se genera en otras instituciones sociales. Se puede comunicar, transferir y enseñar. Lo que se incrementa, o construye, es su significado en la mente del sujeto que aprende. | El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos. |

| | |
|---|---|
| La enseñanza es considerada como un procedimiento estructurado y sistemático de transferencia del conocimiento que puede, no obstante, combinar oportunamente instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo. | La enseñanza debe situar al alumno en condiciones de que construya sus conocimientos a partir de lo que ya conoce, estableciendo una relación dialéctica entre el conocimiento anterior y el conocimiento nuevo. |
| Conecta con la tradición ilustrada y liberal que, sin ignorar otras finalidades de la escuela, asigna a la institución escolar la misión primordial de instruir a todos los ciudadanos a través de la educación general. | Está más cerca de un enfoque progresista de la escuela que la considera principalmente como un entorno socializador y hace de la instrucción uno más de sus diferentes componentes. |
| Comparte un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje que atribuye al individuo —profesor y alumno, respectivamente— un papel central en dichos procesos. | Revaloriza la dimensión social o colectiva tanto de la enseñanza como del aprendizaje y, en consecuencia, tiende a socializar las responsabilidades correspondientes. |
| Desde un punto de vista epistemológico, se aproxima más a la tradición anglosajona y al llamado «racionalismo crítico» que acepta como clave de la validez de nuestro conocimiento su coordinación con la experiencia. En el plano de los valores está más cerca de la «ética de la responsabilidad». | En el plano epistemológico, se aproxima más a la tradición llamada «continental» y al «racionalismo constructivista» que tiende a situar las construcciones racionales y su justificación, desde la «ética de la convicción», por encima de las evidencias relativas a su impacto sobre la realidad social. |

A MODO DE CONCLUSIÓN

En resumen, el enfoque propio de la educación liberal resulta imprescindible para vincular al individuo en formación a una tradición de pensamiento y de cultura, que es la suya; para dotarlo de una estabilidad personal, de una orientación propia, de una autonomía intelectual y de una capacidad moral que le permita desenvolverse, con algunas garantías, en ese nuevo contexto tan complejo y, por ello, tan incierto en el que habrá de discurrir su existencia; para proveerlo de una base conceptual capaz de potenciar sus recursos intelectuales y sus habilidades cognitivas en la aplicación del conocimiento a contextos diversos; y para facilitar, por tanto,

su adaptación a nuevos entornos laborales de requerimientos aún desconocidos.

Sirva como reflexión final la cita del académico francés Maurice Flamart que, inspirado en la experiencia de la preguerra del segundo gran conflicto mundial, ya en 1988 elaboraba la siguiente advertencia⁸:

Si el conjunto de la juventud, bajo el pretexto falaz y de visión corta de responder exactamente a las necesidades profesionales de hoy, no recibiera más instrucción que la puramente técnica, por muy perfeccionada que fuera, ello conduciría a la sociedad correspondiente a dejar de ser liberal. Un despotismo se apoyaría eficazmente, desde su punto de vista, sobre el hecho de no proporcionar más que formaciones técnicas; dibujos animados imbéciles, y una televisión a las órdenes se encargarían de colmar el vacío ampliamente abierto por la ausencia de cultura. ■

NOTAS

- ¹ Strauss, L. (2007). *Liberalismo antiguo y moderno*. Katz Editores. Buenos Aires.
- ² La vinculación entre la educación liberal y la libertad de la persona no es una mera formulación retórica sino que resulta consistente con las teorías neurocientíficas más recientes sobre los mecanismos cerebrales de la libertad humana y los fundamentos de su enriquecimiento. (Véase Fuster J. (2014). *Cerebro y libertad*. Ariel. Barcelona).
- ³ López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. La Muralla. Madrid.
- ⁴ D.O.U.E. (DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA). (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (30/12/2006), Bruselas.
- ⁵ Comunicado final de la reunión de Ministros de Educación de la OCDE de 2001.

- ⁶ XVIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, Bilbao (2008). *Marco Conceptual de la Educación por competencias*.
- ⁷ DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa, Barcelona.
- ⁸ FLAMART, M. (1988). *Les politiques de l'éducation*. P.U.F. París.