

M O N O G R A F I C O

EL SIGNIFICADO DE LO «GENERAL» EN EL CONCEPTO DE FORMACION GENERAL

ADALBERT RANG (*)

INTRODUCCION

El presente estudio (conferencia) procede por vía del análisis conceptual. Muestra, en primer lugar, las contradicciones en las que incurren la conceptualización y la realización de la formación general. Las contradicciones consisten, sobre todo, en que la deseada generalización de la formación no se alcanza plenamente ni el plano subjetivo-individual (desarrollo integral de todas las capacidades) ni en el plano objetivo-institucional (formación general de todas las personas en edad evolutiva). El término «general» ha estado cargado sistemáticamente de prejuicios específicos de clase social y de sexo. A continuación se examinan las características de un concepto actual de formación general. En primer plano están: 1) el problema del poder sintetizador de la formación general, 2) la cuestión sobre la medida en que la socialización u «homogeneización» (Bourdieu) operada por la formación general puede contribuir a una individuación «autonomizante». El autor menciona como puntos de referencia, entre otros, a Humboldt y las últimas recomendaciones del *Collège de France* sobre el futuro del sistema educativo francés.

Al hablar hoy sobre lo general en los distintos conceptos de formación general, ¿cuál es la primera consideración espontánea, casi indeliberada, que se plantea? Que nuestro siglo, llamado por Ellen Key (1902) «el siglo del niño», ha estado caracterizado por otros signos muy diferentes: es el siglo de las dos guerras mundiales, de los genocidios, del hambre y de la opresión en el Tercer Mundo, de la destrucción de la naturaleza y de la carrera armamentista que amenaza la paz mundial. Es lo que viene a la memoria. O bien evocamos, en términos generales, que hoy, con la información científica, padecemos una escisión. Por un lado, la mayoría de nosotros estamos convencidos de que hay recursos materiales y estrategias y medios científicos y técnicos suficientes para hacer cesar el

(*) Universidad de Amsterdam.

hambre, la necesidad, la destrucción de la naturaleza y quizá también, a largo plazo, las formas agresivas de solución de los conflictos de intereses. Y sabemos, por otro lado, que estas posibilidades quedan bloqueadas constantemente a nivel económico y político y que el curso actual del planeta las condena a la condición de meras ilusiones.

Pero se ofrecen también otras consideraciones. Por ejemplo, que hoy no queda un margen para la «formación general», ni siquiera en el sentido de los clásicos de la pedagogía. Pues ¿quién la tiene en cuenta? La mayoría de los «usuarios» del sistema de preparación prefiere a aquellas personas que han completado su ciclo con rapidez y por la vía directa, sin preocupaciones colaterales ni pérdidas de tiempo, y que se han decidido precozmente (incluso ya en la escolaridad obligatoria) por una especialización. Por no hablar de los que se han cualificado a nivel general en la escuela y a nivel profesional en la escuela profesional, en la escuela profesional especializada y en la escuela superior y que al final no encuentran ningún puesto de trabajo. ¿Cómo hemos de concebir lo «general» de la formación general —refiriéndome al ejemplo más próximo— de cara a los profesores y a los científicos de la educación en el desempleo? ¿Habrá que concebir la formación general como un refugio para los parados o habrá que recomendarla como una especie de sustancia medicinal que puedan consumir? Difícilmente.

Pero también dan que pensar las fluctuaciones que el concepto de formación general ha experimentado entre nosotros, los pedagogos. Cuando Ellen Key abogaba por el «siglo del niño», rechazaba al mismo tiempo, siguiendo las huellas de Nietzsche, la formación general. Preocupada por la individualidad de los niños, preocupada especialmente por «los originales, los especialmente dotados», repudiaba la formación general como una «quimera» que había que expulsar «de los planes escolares y de las cabezas de los padres» (Key, 1902, p. 21). Siete decenios después, cuando muchos de nosotros apostábamos, entre otras cosas, por unos ciclos de orientación común y unas escuelas polivalentes, nuestros textos en esa línea incluían quizá todavía un concepto de formación general; sin embargo, el término «formación general» apenas aparecía. ¿Quién pronunciaba entonces la palabra «formación», aparte de Heydorn, en el bando de la izquierda y en el bando democrata-radical y liberal? La pedagogía basada en las ciencias del espíritu perdió su propio lenguaje durante varios años. Quien abordaba el tema no hablaba de formación, sino de socialización, de cualificación, de competencia..., y siempre de emancipación. Hoy la situación ha cambiado. Se ha producido un «viraje». Mi intención es —de acuerdo con el presidente de la DGFE (*Deutsche Gesellschaft für Erziehung*, Sociedad Alemana para la Educación)— contribuir al análisis de este viraje, no a su realización. Valga esto como exordio.

Dejo de lado en esta conferencia la cuestión de los orígenes históricos o de las condiciones genético-sociales de los conceptos modernos de la formación general. Me limito a señalar ciertas contradicciones e incoherencias importantes tanto en la conceptualización como, sobre todo, en la realización de la formación general. Después añadiré algunas reflexiones sobre ciertas características estructurales y sobre las notas ideales de un concepto actual de formación general.

1. CONTRADICCIONES EN LA CONCEPTUALIZACION Y EN LA REALIZACION DE LA FORMACION GENERAL

¿Cuáles son las incoherencias y los fallos? En primer lugar, discriminaciones y prejuicios que se han impuesto debido a determinadas constelaciones de intereses y de poder frente al postulado enfático de la formación general y se han infiltrado incluso en el concepto mismo de formación general. En los años setenta empezamos a interesarnos algo más que en el pasado, y durante algún tiempo, por estas discriminaciones y estos prejuicios. Recuerdo expresiones como «desigualdad de oportunidades», «privilegio en la formación» o la escuela como «institución estamental». En la República Democrática de Alemania Robert Alt dio a su último libro (1978) el título lapidario de *Das Bildungsmonopol (El monopolio de la formación)*. Pero en realidad, lo específico de lo «general» en la formación general ha consistido hasta ahora, entre otras cosas, en que lo general no ha existido o, más exactamente, que la deseada *generalización* ha quedado en buena parte bloqueada. Había una formación, pero no una formación *general*; al menos, en el sentido de impartirse a todas las personas en edad evolutiva, de poder ser asimilada por *todos* y de permitir a *todos*, sin excepción (por decirlo en lenguaje tradicional), el desarrollo *integral* de *todas* las capacidades y *todos* los talentos. El sueño de Comenius —*omnia omnes*— y la coquetería de Humboldt —«al sabio le sería útil fabricar mesas y al carpintero, aprender griego» (Humboldt, 1964, p. 189)—, confrontados con la situación real, parecen haber quedado en meros juegos conceptuales. La práctica, en efecto, ha sido muy diferente. Ha habido y hay diferentes versiones de formación general, mas no ha existido la «formación general». Ha habido y hay escuelas de formación general con diferentes niveles de titulación, pero no una «escuela de formación general». La escuela universaliza y diferencia, como han demostrado Leschinski y Roeder en sus *Überlegungen zur Schulforschung (Reflexiones sobre investigación escolar, 1977)*, pero la segunda función, la de diferenciación, no ha dependido ni depende en modo alguno únicamente de la atención prestada a los distintos intereses e inclinaciones individuales, sino también, y sobre todo, de los intereses y necesidades del sistema de empleo, ligado a la «antigua división del trabajo» (Marx), y de la sociedad disgregada en clases sociales. Mis padres expresaban su conocimiento de esta diferenciación dividiendo el género humano en dos clases: los cultos y los incultos. Los pedagogos hablaban de formación «superior» y escuelas «superiores», por una parte, y de «formación del pueblo», «formación de la plebe» o «formación popular», por otra. La mayoría de ellos disoció cada vez más el concepto de formación general en el curso del siglo XIX. Algunos llevaron esta disociación hasta la exclusión de la mayor parte del pueblo bajo. En la *Encyklopädie* de Schmid, de 1876, el artículo *Bildung* (formación) habla de «la denominada formación general» (p. 703); pero la redacción se apresuró a añadir una nota aclaratoria por la que señalaba que la formación general era la «formación para todos los que quieren pertenecer a las clases cultas» (p. 703, nota). El que «no quiera» eso (lo cual significa, en realidad, «el que no pueda», debido a su condición social) queda excluido de la formación general y tiene que conformarse con los rudimentos. Lo que la filosofía había concebido como dimensiones del proceso cognitivo la pedagogía lo jerarquizó con arreglo a las clases sociales y lo distribuyó a modo de es-

estructuras de competencia e incompetencia, de superioridad e inferioridad: «A cada cual lo suyo: al pueblo, opiniones (intuiciones) correctas; al estamento industrial, opiniones y conocimientos (representaciones) correctos; al estamento culto, opiniones, conocimientos y saberes adicionales (conceptos)» (Curtmann, 1842, p. 106 y ss.). «Los estamentos a los que la escuela popular da la instrucción general están llamados a pasar la vida sin pensar en la vida» (Gräfe, 1850, p. 1986).

Está claro que las citas no son de clásicos de la pedagogía. Se trata de opiniones de personas, hoy desconocidas, que vivieron poco antes o poco después de la revolución de 1848. Sin embargo, distan temporalmente menos de Humboldt, Hegel y Schleiermacher de lo que nosotros distamos de Spranger y de Nohl. Esto me lleva a formular una pregunta con la que concluyo esta parte: ¿Es correcto, a nivel teórico e histórico, interpretar la evolución del concepto clásico de formación general durante el siglo XIX hacia un concepto jerarquizado como decadencia de una idea originariamente grande y pura? A mí me parece problemático ese modelo interpretativo, que también yo utilicé en el pasado como orientación. En efecto, las limitaciones y los fallos se pueden observar ya en los conceptos originarios; y no sólo como una actitud de respeto hacia una práctica social que todavía hoy —por desdicha— no permite a todos disponer de «medios» suficientes ni, por eso, tampoco permite a todos —por desdicha— alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades y talentos. También se dan en el plano conceptual. Los prejuicios particularizadores rompieron sistemáticamente el impulso universalizador. No me refiero sólo a la conocida tesis de Humboldt: «Los campesinos y los ciudadanos de clase baja no deben aprender nada que exceda del círculo cultural en el que viven» (Humboldt, 1964, p. 224). Me refiero igualmente a que los clásicos excluyeron a media humanidad, las mujeres (aun las de su propia clase), del núcleo racional, emancipatorio, de la formación general, y las relegaron a las esferas secundarias de la vida: «Las bellas pueden dejar que Descartes haga girar sus vértices sin preocuparse por ello» (Kant, 1960, p. 852). «Modesto es el destino de la mujer; modesta también, su necesidad de formación. Perfecta es la mujer que en todas estas cosas se adapta a su verdadero destino. ¡Hombres! Vamos a gritar al unísono que no exigimos otra formación que ésta para el otro sexo. Nuestras hijas y mujeres no deben brillar, sino agradar» (Stephani, 1813, p. 153).

No puedo analizar aquí las condiciones y los intereses sociales que llevaron entonces a tales conceptos y prácticas de marginación. Sólo he querido señalar que sería incorrecto considerar el desarrollo del concepto moderno de formación general simplemente como la *historia de una decadencia* y recomendar una conexión directa con los clásicos. El concepto de éstos presentó incoherencias desde el principio. Sólo en los años sesenta comenzamos a eliminar tales incoherencias; al menos, en la pedagogía académica establecida. La pedagogía científica anterior había mirado con cierto escepticismo, o había incluso rechazado abiertamente, las perspectivas universalizadoras y, por tanto, *democratizantes* de una formación *general* consecuente. Cuando los nacionalsocialistas usurparon en 1933 el poder político, muchos redactores de la revista *Die Erziehung* manifestaron su esperanza de que los centros de secundaria y las universidades funcionaran de nuevo como lugares de estricta selección. En efecto, los esfuerzos de dico-

tomización jerarquizadora en la formación general o formación básica pudieron contar de nuevo con el lógico apoyo estatal. Fue la hora de Hartnack, Havensstein, Weinstock y Spranger, no la de sus críticos (muy cautos) Lehmensick y Weniger. Aun después de 1945, la situación cambió poco. La República Federal no era todavía (al menos, en el campo pedagógico) una provincia de los Estados Unidos. Se pasaron por alto las directivas de los aliados. Es cierto que el informe del Harvard Committee de 1945 (*General Education in a Free Society*) apareció en el año 1949 también en lengua alemana, pero pasó inadvertido durante mucho tiempo. Formación popular y formación superior, tales eran y siguieron siendo el lado feo y pobre y el lado bello y (un poco más) rico de la formación general, su reverso y su anverso. Las obras *Theorie der kategorialen Bildung* (*Teoría de la formación categorial*, 1959), de Klafki, y *Grundlegende Geistesbildung* (*Formación fundamental del espíritu*, 1965), de Flitner, prepararon el camino para la superación de esta polarización antiuniversalista, pero quedaron aún prisioneras de ella. ¿Hemos avanzado mucho desde entonces?

2. REFLEXIONES SOBRE UN CONCEPTO ACTUAL DE FORMACION GENERAL

Voy a sintetizar mis reflexiones sobre las características estructurales y las notas ideales de un concepto actual de formación general en las siguientes cuestiones. Por un lado, la cuestión relativa a la teoría de la formación y a la teoría del currículo universitario: hasta qué punto lo «general» de la formación general tiene algo que ver con postulados y prestaciones específicos de síntesis y cuál puede ser el principio unificador, el hilo rojo. En el plano de la teoría de la formación y de la teoría de la sociedad se sitúa la cuestión de los efectos homogeneizadores, socializadores, de la formación general; la cuestión pedagógica y política relativa a las condiciones que debemos presuponer y crear si queremos responsabilizar a las personas en edad evolutiva y a nosotros mismos con los esfuerzos y renunciaciones que acompañaban esas síntesis y homogeneizaciones.

Es obvio que el tránsito a una cosmovisión antropocéntrica, el viraje hacia este mundo, el desarrollo y la diferenciación de las ciencias, el aumento de la producción de bienes y la revolución industrial permanente han traído consigo una enorme ampliación de nuestro saber. Dominar o asimilar toda esa serie de saberes es ya otro problema. Dicho en forma muy simple, los pedagogos respondieron a este problema de dos modos diferentes. Intentaron asimilar toda la variedad del saber moderno, si bien dentro de una selección y un orden, y transmitirla a las personas en edad evolutiva (al menos, las personas selectas). Este es el intento *empirista* de solución de problemas, orientado a las *materias*. Siguieron esta vía, por ejemplo, los filantropistas con sus escuelas, en las que había 20, 30 o más asignaturas (Rang-Dudzik, 1981). Aún se pueden encontrar huellas de esta orientación empirista en las controversias del siglo XIX sobre la importancia de las «asignaturas prácticas» y en algunas iniciativas de pedagogía reformista que preconizaban y preconizan la apertura de la escuela a «la vida plena» (Lighthart, 1931). Todos sabemos que estos intentos de solución provocaron nuevos problemas. En la historia de nuestra pe-

dagogía se oyen con frecuencia quejas sobre el enciclopedismo, sobre el exceso de materias, sobre la sobrecarga de los alumnos. Los esfuerzos de «concentración» han sido entre nosotros un *leitmotiv* del pensamiento pedagógico. También el principio, relativamente nuevo, de la enseñanza y el aprendizaje ejemplares se halla en esta tradición.

El otro modo (yo añadiría: el verdaderamente *moderno*) de responder al problema de la expansión del saber y del aumento de la complejidad encontró su primera expresión histórica en el neohumanismo. Fue una reacción moderna, no sólo porque subrayó lo «formal», el «aprendizaje del aprendizaje», sino también porque postuló una síntesis de contenidos basada en principios y una revalorización del saber. La solución que propuso el neohumanismo no fue ya de orientación empirista, sino especulativo-intelectual: formación general como formación *comprehensiva*, como concentración sintetizante realizada por los sujetos, principalmente en dos direcciones (estas dos direcciones se llaman en Humboldt matemática y lenguaje):

Para indagar lo que esto significa para nosotros y para nuestra idea de lo «general» en la formación general no basta con remitir de forma abstracta a los desplazamientos de acento desde la formación material a la formación formal, desde las orientaciones objetivas a las orientaciones subjetivas. Lo interesante aquí es poner en claro la *combinación* de lo formal y lo material, de lo subjetivo y lo objetivo, propuesta por el neohumanismo, y preguntar por la función y el alcance de esas dos esferas capitales de la formación general, la matemática y el lenguaje. La revalorización del saber por parte de Humboldt no es de tipo reductivo. Este no reaccionó, como la generación siguiente, contra Lorinser, sino contra la filosofía del idealismo alemán y, por tanto, contra la modernidad. La matemática y el lenguaje equivalen, para él, a nuestro trato con la naturaleza, con nosotros mismos y con los demás. La matemática incluía no sólo un componente filosófico, de ciencia del espíritu, por decirlo así, sino también un componente de ciencias naturales. Y las lenguas tenían, para él, no sólo una dimensión filológica, lingüística, sino también una dimensión de historia de la cultura, estética y comunicativa. Por lo demás, su idea fundamental, la división de lo general según las esferas de la naturaleza y el hombre, no era nueva. El *Emilio* de Rousseau será de niño «investigador de la naturaleza» y de joven, «filósofo». Herbart divide los intereses en dos clases: interés «empírico», por un lado, e interés «participativo» o «simpático», por otro (Herbart, 1965, pp. 216 y 192). Lo que Humboldt añade aquí, o hace ver con más claridad aún, es algo eminentemente moderno: la anticipación del pensamiento «abstractivo» y sintetizante en *modelos* y la propuesta del manejo de *estructuras* y *constructos*. El conocimiento constructivo de relaciones y nexos desempeña un papel central. El empirismo puro queda atrás. La autoactividad de los sujetos no se agota ya en la mera recogida de datos, su registro y su descripción; consiste más bien en la superación de esas restricciones del empirismo puro, en la liberación de la inmediatez concreta del individuo, en el incremento de reflexividad y de prestaciones productivas de sintetización. La matemática, en su nivel supremo, es lúdica, fantástica, abierta y exploratoria, casi algo que tiende a la productividad estética (y, en este sentido, algo ejemplarmente humano). ¿Y el lenguaje? La ocupación intensiva en él lleva

igualmente al descubrimiento de estructuras, a la comprensión de las lenguas como producto de culturas humanas y de su historia y, por tanto, a una distancia reflexiva, a la eliminación de una inmediatez demasiado directa; en suma, a la *conciencia histórica* y a la *conciencia de «socialidad»*.

No creo, con lo dicho, haber aclarado lo «general» con la nitidez suficiente. Pero entiendo que debemos buscar ese elemento general aquí (al menos, también aquí): en los principios del pensamiento científico moderno y en los principios del trato comprensivo con nosotros mismos, con los demás y con nuestras raíces históricas. Precisamente esta doble orientación de la formación general reaparece en otros conceptos más modernos. Tampoco estos conceptos reducen el proceso de formación, de modo empirista, a la experiencia y al nivel vital, sino que tienden a concentrarlo en prestaciones orientadoras y sintetizantes. Dewey criticó en sus últimos años el concepto experiencial reductivo del empirismo y de la *progressive education*. Según él, hay en Locke y en Hume, incluso en Kant, *a definite and, to my mind, disastrous narrowing of the field of experience* (Dewey, 1946, p. 310). Gramsci afirmaba que los niños deberían aprender en la escuela, más allá del *senso commune* de la vida cotidiana, principalmente dos cosas: preguntar por la causa y el efecto, es decir, pensar causalmente, y comprender la sociedad y la cultura históricamente, es decir, aprender a ver su cambio y su modificabilidad (Gramsci, 1971). El *Collège de France*, en fin, centra sus recomendaciones de 1985 sobre la escuela de formación general en dos sectores científicos: el postulado de *validez universal* de las ciencias naturales, con los modos de pensar característicos de ellas, por un lado; y los esquemas y conceptos, históricamente *relativizantes*, de las ciencias culturales y sociales, por otro. La síntesis que propone el *Collège* aparece como el cruce de esas dos corrientes de la ciencia y como resultado del pensamiento histórico. Dirigida hacia las ciencias naturales, la escuela debe mostrar también lo general de ellas en relación con la sociedad, en el nexo históricamente cambiante entre la investigación de la naturaleza y el dominio de la naturaleza, en las contribuciones de las ciencias naturales al desarrollo de la cultura. Partiendo de esta intención dirigida a la síntesis, el pensamiento histórico-genético adquiere una relevancia central en esas recomendaciones. En este sentido, lo «general» de la formación, así concebida, es algo especial. Lo encontramos en la *historia* de las ciencias, del trabajo, de los sistemas sociales y de las culturas. Este elemento general lo constituimos, por último, nosotros mismos: nuestro trato individual y nuestro trato común, social, con la naturaleza, con nosotros mismos y con otros seres humanos que viven con nosotros y han vivido antes de nosotros.

Paso a examinar ahora la cuestión de los efectos socializantes de la formación general. Bourdieu habla a este respecto de «homogeneización». Considera, como se sabe, que una de las funciones de la escuela consiste en distinguir el hábito secundario. Habla de las funciones y los efectos integradores, socializantes, de la formación y la preparación. Cabe afrontarlos con angustia, inseguridad, rechazo y crítica, pero también dialécticamente, con la conciencia de la ambivalencia de estos procesos. Ellen Key y otros pedagogos de la reforma (y seguidores de las ciencias del espíritu) tendían más bien al rechazo. Prevalció en ellos el temor de que la escuela igualase a los niños con «todos los otros» (Key, 1902,

p. 10). Este temor —sólo comprensible en una época de progresiva americanización y de imposición gradual del principio de intercambio— se deja sentir también hoy. Y existe, asimismo, en ciertas esferas de la universidad. Hemos leído a Foucault y empezamos a asimilar a Lacan y a Derrida. De Lacan procede el dicho de que «yo soy el discurso del otro». El que lee esto con los anteojos de los neoes-structuralistas antihumanistas corre el peligro de ver sólo el lado negativo de la socialización. Este peligro amenaza claramente a Mollenhauer en el apartado que dedica a Kaspar Hauser en su obra *Vergessene Zusammenhänge* (1983). Bourdieu, en cambio, como sociólogo, permanece fiel a los elementos del pensamiento marxista, sin perjuicio de su crítica a la violencia simbólica. Ve en la homogeneización que acompaña la socialización tanto el peligro de restricción y alienación como una posibilidad de desarrollo. Y admite esta posibilidad, entre otras razones, porque ve surgir la «esencia» humana (al margen de lo que ésta sea), como ya viera Humboldt ciento cincuenta años antes, no de los misterios de un «interior» imaginado, sino desde nuestra «socialidad». En efecto, el yo es también el «discurso del otro»; lo cual no es motivo para criticar la cultura, sino para preguntar *quién* y *cómo* es este otro. La homogeneización mediante «lo general» de la formación no debe producir sólo efectos igualitarios, sino también efectos sociales productivos, e incluso «solidarizantes». Ello depende, en buena medida, de nosotros mismos (en medio de los muchos obstáculos y limitaciones). Esto lo tuvo presente, quizá, Bourdieu al participar como autor principal en las recomendaciones del *Collège de France*.

Concluyo con tres reflexiones, a modo de tesis o postulados, sobre el problema de las condiciones pedagógicas y políticas de un concepto actual de formación general.

1) Lo «general» de la formación coincide hoy con la *apertura* radical de los conceptos de comprensión del mundo y de autocomprensión, debatidos y apropiados por las personas en edad evolutiva libremente (en principio) y con su participación subjetiva. El reino de la formación no es un reino de seguridad, sino de inseguridad. No predomina aquí la autocomprensión incuestionada de la conciencia cotidiana, sino, en todo caso, la estabilidad frágil, siempre provisional, del aprendizaje progresivo, que avanza en diálogo con lo otro y los otros. El «acceso-a-sí-mismo» en la formación y por la formación, que Hegel relacionó con el «mundo del Espíritu alienado» (Hegel, 1952, p. 350), es un proceso ambicioso y difícil; sobre todo, porque se nos exige soportar la carga de la apertura conceptual y actuar sin una normativa fija, sin ideal de formación y sin un modelo o guía (y, en este sentido, sin homogeneización). Bajo el signo de estas instancias, cargas y dificultades, la formación resulta en nuestra época contradictoria, disgregada, profundamente ambivalente. Si quisiéramos librarnos de ella, tendríamos que disolver la esencia de esta formación, su apertura radical. En un mundo en el que Dios ha muerto y cuyo sentido establecemos (o no establecemos) nosotros mismos no podemos querer tal cosa.

2) Lo que hoy puede y debe universalizarse mediante la formación, es decir, lo que por medio de ella puede y debe hacerse general, es la sensibilización respecto a las diferencias. La socialización cultural perseguida por la formación ge-

neral contribuye a lo que Adorno llamaba «desprovincianización» de la conciencia y de la conducta. Cuando se logra esto, no cabe hablar sin más de nivelación. El que ayuda al otro a liberarse de las ataduras y limitaciones de lo provinciano contribuye a la universalización de la *individuación*, a la autonomización de los *sujetos* y, en ese sentido, al desarrollo de algo que es general y especial al mismo tiempo. Pero la sensibilización respecto a las diferencias significa también descentración, es decir, eliminación del egocentrismo, del etnocentrismo, del eurocentrismo y del «universitariocentrismo». Precisamente este efecto esperan obtener los profesores del *Collège de France* del cultivo de las ciencias humanísticas, culturales y sociales. Pretenden hacer productivos los modos de pensar y las tesis relativizantes de estas ciencias, en favor de una formación que abra los ojos a la multiplicidad y la riqueza de las culturas del planeta. Su perspectiva abarca la vida en una sociedad cada vez más multicultural, la capacitación para la adopción de la perspectiva del otro, un modo de hacerse autoconsciente y modesto, al mismo tiempo, por medio de la «historización».

La formación general, que persigue ante los sujetos lo especial de la individuación social, no puede detenerse en lo general, ni siquiera de cara a lo relativamente objetivo, sino que ha de tomar en consideración lo especial. Si Adorno escribió, frente a Hegel, que el «todo» es «la no verdad» (Adorno, 1951, p. 80), cabe afirmar también, *mutatis mutandis*, que lo «general» es la no verdad. Pero justamente en la formación *general* hay posibilidades para estimular a los niños y jóvenes a distanciarse de sí mismos y de la *communis opinio*, a confiarse a la experiencia de lo extraño y de lo especial, a abrirse a un determinado tema singular y a la experiencia *de esa singularidad* y a rehusar la subordinación demasiado rápida de lo especial a lo general. Adorno ubicó el reino de esta experiencia especial en el arte. Así se comprende que Kappner haya centrado su intento de detectar la teoría de la educación inherente al pensamiento de Adorno en su «teoría de la experiencia de la cultura y del arte» (Kappner, 1984). Es fundamental para esta teoría una doble tesis, que parece paradójica a primera vista: las obras de arte sufren la mediación social y son, al mismo tiempo, únicas y singulares, no sustituibles. Digo esto porque entiendo que, en este punto, tropecemos con límites y con dimensiones problemáticas del «principio ejemplar», que tanto hemos ponderado durante decenios. ¿No triunfa precisamente en «la enseñanza y el aprendizaje ejemplares» esa generalidad de mala ley que no deja margen a lo especial y lo lamina en favor de lo general o «típicamente común»? ¿No hay aquí una indiferenciación, como si todo fuera intercambiable? No se trata sólo de una cuestión estética, sino igualmente de una cuestión moral y práctica. Parece difícil presentar como «ejemplar» el asesinato de Janos Korczaks, de forma que «abarque» el asesinato de Rosa Luxemburgo y el de Walter Rathenau al mismo tiempo. Entonces, es preferible la pura y simple abstención, según el lema del crítico Karl Kraus: «No hay que aprender más de lo que sea imprescindible contra la vida» (Kraus, 1955, p. 288).

3) En el mundo real, la formación general, cuando se logra en mayor o menor medida, no pasa de ser un fenómeno marginal. Lo que ella podría promover, que es la racionalidad crítica y la sociedad de unos sujetos autónomos (Rang, 1984), nos resulta incómodo, molesto, sospechoso. En una época de narci-

sismo, «sin objetivos grandiosos y apasionantes», como dice Jean Paul; en una época en la que «cada cual quisiera morar dentro de sí como en su propia solitaria» (Jean Paul, 1827, p. 102); en una sociedad cuyas perspectivas casi se reducen a la mera garantía de lo establecido, es decir, a la ocultación de los antagonismos, a la organización del consenso social desde arriba y a la elevación de las tasas de crecimiento...; en un mundo así, parece idealista e ilusorio hablar sobre lo general, sobre lo que aporta la formación general a nuestro compromiso social. Es cierto que se habla, pero como si las universidades fueran el centro del mundo y como si los profesores fuéramos profesionalmente los expertos e intérpretes del mundo. El peligro de sobreestima, de mera charlatanería, es grande. ¿Me acordé de Auschwitz al hablar sobre «lo general» de la formación general? No. ¿Debo decir que me he presentado aquí como pedagogo moralista? Sí. Por eso termino con unas pocas frases, para señalar lo que estimula mi pensamiento, «el caso concreto». En nuestra calle de Holanda vive un judío, de nacionalidad alemana. Es sociólogo en la Universidad de Amsterdam. De niño y adolescente estuvo en Westerbork, Theresienstadt y Auschwitz. Sus padres fueron asesinados en Auschwitz. El sobrevivió, incorporado a un comando que se encargaba de desalojar los cadáveres de la cámara de gas. Está casado y tiene hijos. Desde hace tres años se encuentra incapacitado para el trabajo. Siguiendo el consejo de su terapeuta, escribe sus memorias de Auschwitz.

La formación general, en el sentido pragmático y en el sentido humanista, sólo podrá realizarse sin fisuras, de modo consecuente y humano, si se logra modificar las condiciones sociales de forma que las pocas víctimas supervivientes de los campos de concentración no tengan que temer que sus hijos o nietos pasen algún día por la misma experiencia que ellos padecieron hace más de cuarenta años.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M., 1951.
- Alt, R. *Das Bildungsmonopol*. Berlín (RDA), 1978.
- Collège de France. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. París, 1985. [Traducción castellana en las pp. 393 a 416 de este monográfico.]
- Curtmann, J. G. *Die Schule und das Leben*. Friedberg, 1842.
- Dewey, J. *Problems of Men*. Nueva York, 1946.
- Flitner, W. *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis*. Heidelberg, 1965.
- Gräfe, H. *Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. 1. Teil*. Leipzig, 1850.
- Gramsci, A. *Selections from the Prison Notebooks*. Londres, Q. Hoare y G. N. Smith (Dirs. de ed.), 1971.
- Harvard Committee: *Allgemeinbildung in einem freien Volk*. Stuttgart, 1949.
- Hegel, G. W. F. *Phänomenologie des Geistes*. Hamburgo, 1952.
- Herbart, J. F. «Umriß pädagogischer Vorlesungen», en W. Asmus (Dir. de ed.) *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*. Vol. III: *Pädagogisch-didaktische Schriften*, Düsseldorf/München, 1965.

- Humboldt, W. «Schriften zur Politik und zum Bildungswesen», en A. Flitner y K. Giel (Dir. de ed.) *Wilhelm vom Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Vol. IV. Darmstadt, 1964.
- Jean Paul. «Levana oder Erziehlehre», en *Jean Pauls sämtliche Werke*. Vol. XXXVIII. Berlin, 1827.
- Kant, I. «Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen», en W. Weischedel (Dir. de ed.) *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden*. Vol. I. Darmstadt, 1960.
- Kappner, H. H. *Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*. Frankfurt, 1984.
- Key, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin, 1902. Extractos en T. Dietrich (Dir. de ed.) *Die pädagogische Bewegung, 'Vom Kinde aus'*. Bad Heilbrunn, 1963.
- Klafki, W. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim, 1959.
- Kraus, K. «Pro domo et mundo», en H. Fischer (Dir. de ed.) *Karl Kraus. Beim Wort genommen*, Munich, 1955.
- Leschinsky, A.; Roeder, P. M. y otros. *Überlegungen zur Schulforschung*. Stuttgart, 1977.
- Ligthart, J. *Pädagogik des vollen Lebens*. Weimar, 1931.
- Mollenhauer, K. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Munich, 1983.
- Rang, A. «Sozialität autonomer Subjekte. Anmerkungen zum Subjektkonzept bei Wilhelm von Humboldt und Antonio Gramsci», en R. Winkel (Dir. de ed.) *Deutsche Pädagogen der Gegenwart*, Düsseldorf, 1984.
- Rang-Dudzick, B. «Qualitative and quantitative aspects of curricula in Prussian grammar schools during the late 18th and early 19th centuries and their relation to the development of the sciences», en H. N. Jahnke y M. Otte (Dir. de ed.) *Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century*, Dordrecht/Boston/Londres, 1981.
- Rousseau, J. J. *Emilio o De la educación*. Stuttgart, 1965.
- Schmid, K. A. (Dir. de ed.) *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Vol. I. Gotha, 1876.
- Stephani, H. *System der öffentlichen Erziehung. Ein nötiges Handbuch für alle, welche an demselben zweckmässigen Anteil nehmen wollen*. Erlangen, 1813.