

DE LA DIDÁCTICA A LA MATÉTICA

From Didactics to Matetica

Federico GÓMEZ R. DE CASTRO
UNED Madrid

Fecha de aceptación de originales: Junio de 1998
Biblid. [0212-0267 (1998) 17; 15-32]

RESUMEN: En la segunda mitad del siglo XX resulta interesante observar la confrontación creciente entre la educación general y la formación vocacional. En esta larga guerra, en la que el bachillerato tradicional se encuentra en regresión y la educación general amplía sus expectativas y presencia, permanece una cierta confusión. El curriculum está contaminado de modelos superiores (profesores, métodos, agentes) y en estas circunstancias ni la reflexión pedagógica, ni la acción política, han sido capaces, hasta ahora, de definir con éxito qué debe ser una educación básica de diez años para todos los ciudadanos. La definición de esta educación general es el mayor y más urgente problema del pensamiento educativo y de la administración pública.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, Matética, Siglo XX, Educación Secundaria.

ABSTRACT: At least from Comenius, the organisation of a public school system is being raised. Since then, the discussion about the aims, limits, levels and contents of education returns from time to time. With the intention of illuminating the main thesis of this paper, according with its title and fully aware of the possible bias of this choice, the author explores a theoreticalpractical way which he considers illustrative.

From Comenius to Humboldt, Giner de los Ríos and Klafki, there is a powerful stream running through the history of education which attributes to education the aim of leading the person from didactics to matetics (matética), from the situation of being taught by somebody else to the capacity of learning by himself. This dichotomy sets the two essential levels in education: general education on the one hand and vocational training and professional practice on the other. General education ends when the person is able to learn, when he or she does not need to be taught and can decide his or her behaviour by him/herself.

In practice, confusion has been brought by different historial influences, whether sociological, ideological, political or religious. Due to some of these influences, education of children and youth has go across shorter or longer, simpler or more complex ways, adapted to given social conditions and situations. Education for a countryman or a craftsman is different of education for a lawyer or a doctor. This so evident reason has also been the pretext for discriminating the students for reasons other than their own capacities.

In the second half of the 20th century, it is interesting to watch the longlasting, indecisive battle between general education and vocational training. In this long war in which traditional baccalaureat has moved back and general education has extended, confusion remains. Curriculum is polluted by major patterns (subjects, methods, teachers) and under those circumstances neither pedagogical reflection nor political action have been able, until now, to define successfully a basic education of ten years. The definition of this general education is the main and most urgent problem of educational thinking and public administration.

KEY WORDS: Didactic. Matetic, 20th Century, Secondary Education.

Introducción

AL MENOS desde Comenio viene planteándose la organización de un sistema escolar público. Periódicamente se reaviva, desde entonces, la discusión sobre los fines, límites, niveles y contenidos.

Con el propósito de ilustrar la tesis que se mantendrá en este artículo, a tenor del título, y plenamente conscientes de la parcialidad de la elección exploraremos una línea teórico-práctica que, al menos al autor, le parece ilustrativa.

Desde Comenio a Humboldt y a Giner de los Rios y a W. Klafki, fluye por la Historia de la Educación una corriente que atribuye al proceso educativo la finalidad de conducir al hombre de la didáctica a la matemática, desde la situación de ser enseñado a la capacidad de aprender por sí mismo. Esta dicotomía acota los dos niveles esenciales en la formación: la formación general por una parte y la preparación para una profesión y el ejercicio de la misma por otra. La formación general dota de instrumentos, conforma conductas. La formación general acaba cuando el hombre es capaz de aprender, cuando no necesita ser enseñado y cuando autónomamente decide sus conductas.

En la práctica la confusión ha surgido a causa de influencias históricas de carácter sociológico, ideológico, político o religioso. Por la acción de alguna de estas causas o la concurrencia de varias, la formación de los niños y jóvenes ha recorrido caminos cortos o largos, sencillos o complejos, ordenados a situaciones sociales estancas e irreversibles. Una debe ser la formación del campesino o del artesano y otra la del abogado o médico. Esto que es tan evidente ha sido también el pretexto para discriminar a los jóvenes por razones distintas de las que atienden a las propias capacidades.

En la segunda mitad del siglo XX es interesante observar la batalla, largamente indecisa, entre la formación general y el bachillerato. Este pasó de ser el primer grado de la formación universitaria, propedeútica de las facultades mayores, a ser el nivel secundario, preparatorio para el ingreso en la Universidad actual. Durante casi un siglo y medio estuvo destinado a unos pocos y se extendía desde los 11 a los 18 o 19 años. La formación general básica a principios del siglo XIX de 2 ó 4 grados o cursos, ha pasado en la segunda mitad del siglo XX a 9 ó 10 cursos. Sociológicamente hoy no parece soportable establecer canales paralelos distintos para el periodo de formación general del ciudadano.

En esta larga contienda en la que el bachillerato ha retrocedido y la formación general se ha ampliado, la confusión persiste. El currículo está contaminado por

los moldes predominantes (asignaturas, métodos, profesorado) y así ni la reflexión pedagógica ni la acción política han sido capaces, hasta ahora, de definir con éxito una formación general básica de diez años.

La definición de esta formación general es el problema mayor y más acuciante del pensamiento educativo y de la administración pública.

Las reformas de los sistemas educativos han sido poco eficaces en la segunda mitad del siglo XX, porque una reforma escolar no puede limitarse a difundir valores sino que también debe preconizar una revisión de estos mismos valores.

«La cultura del futuro es la única meta de la escuela y por eso ha de guardar silencio ante el futuro presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro. Incluso debe dejar obrar a la juventud: debe bastarle posibilitar e impulsar la libertad. Por este tipo de razones vemos que la más urgente necesidad de la Pedagogía moderna no es otra que la creación de un espacio adecuado para que la cultura se autodesarrolle»¹.

2. Evidentemente J. A. Comenio vivió en un universo sacralizado en el que los valores y los códigos vienen prescritos, en el que la referencia es un punto de origen que además predetermina el horizonte, y sin embargo es plenamente consciente del protagonismo del hombre aunque sólo sea para la ingente tarea de «reparación de las cosas humanas».

Comenio es uno de los primeros que se ocupa, y al menos en dos reelaboraciones distintas (Didáctica Magna, Pampedia) de la distribución de los periodos escolares o como el prefiere decir, escuelas.

Aunque en la Pampedia Comenio elucubra sobre la escuela, presente desde el periodo prenatal hasta la muerte misma, en la Didáctica Magna diseña un sistema escolar más realista. Los 24 primeros años de la vida deben ser destinados a la preparación para la vida. En ciclos de 6 años se suceden la escuela materna, la escuela común, la escuela latina y la academia.

Una escuela materna en cada casa, una escuela común en cada pueblo, una escuela latina en cada ciudad, y una academia en cada reino. Esta o parecida es la cantilena que se aprendieron por razones políticas y económicas los administradores de la educación hasta hoy. En Comenio, (recordemos: 1592-1670) la verdadera escuela, de seis años de duración, es la escuela *común*. A ella deben asistir todos los muchachos y muchachas. Ya en su tiempo existía la pretensión y se ponía en práctica que los niños cuyos padres, más poderosos, aspiraban a más completa cultura, fueran directamente a la escuela latina.

Comenio exige «la educación general de todos los que han nacido hombres para todo lo que es humano... Parece excesiva ligereza querer determinar a los seis años la vocación de cada uno... Tampoco los hijos de los ricos, los nobles o los que dirigen el gobierno son los únicos que han nacido para las dignidades y, por tanto, para ellos solos debe reservarse la escuela latina, dejando a todos los demás como inútiles y sin esperanza. El viento sopla donde quiere y no comienza a soplar siempre en un tiempo determinado»².

¹ BENJAMÍN, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona. Paidós, pp. 51-52.

² COMENIO, J. A. (1922). *Didáctica magna*. Madrid. Ed Reus, pp. 279-280.

La escuela común de Comenio es la auténtica escuela de formación general para «enseñar todo a todos». En ella el muchacho ha de *ejercitarse* en aquello que «hace a los hombres verdaderos hombres».

La escuela latina o gimnasio responde a las necesidades culturales de una época en la que aún hay que dominar la lengua latina para entrar en el ámbito del prestigio cultural; Teología, Derecho, Medicina, Filosofía. Pero en la escuela común se utiliza la lengua materna. Es esta una circunstancia que inaugura el empuje de la escuela común relegando a las escuelas de latinidad. Desde el momento que el derecho, la medicina, y la filosofía se escriban en las lenguas modernas, pierde sentido una escuela destinada a adueñarse de la llave de la lengua latina como única lengua de cultura.

Mas como ocurre con harta frecuencia, pocos hechos se explican por una sola causa. La escuela latina es plataforma para alcanzar otros privilegios, y cuanto antes se ocupe, más fácil será impedir que otros, aún con más talentos naturales, lleguen.

La escuela latina, el gimnasio, ya era en el siglo XIII un baluarte de las clases más poderosas, para seguir defendiendo el acceso a las profesiones de prestigio, algo que desde puntos de vista pedagógicos debería carecer de sentido.

Para Comenio la escuela común y la escuela latina comparten características comunes. Según él las materias son las mismas pero de distinto modo. Dice esto porque la materia común es el *ejercicio* de los sentidos, de la imaginación, de la mano y de la lengua, del entendimiento y el juicio, los modos diferentes son las formas de aplicación ya en lengua materna o en lengua latina.

Es el inicio de la reflexión sobre el carácter formal del aprendizaje. La escuela común debe ante todo mediante la enseñanza, ejercitar al muchacho en esquemas formales, en categorías que en la escuela no tendrá tiempo de explorar. Aquí está la raíz del enseñar a aprender, puesto de moda, como si fuera el hallazgo de las últimas décadas.

Cuando Comenio empieza a describir la cuarta escuela o Academia, lo hace con una declaración paladina: «no llega, en verdad, nuestro método hasta este punto». Y es coherente: quien llega a la Academia debe ser ya capaz de aprender y enseñar. No necesita ser enseñado. Que sepamos es Comenio el primero, desde Sexto Empírico, que distingue nítidamente entre matemática y didáctica.

No habla de ello ni en la Pampedia ni en la Didáctica Magna, como pudiera esperarse sino en el libro V de su Pansofía, el núcleo de su magna consulta para la enmienda de las cosas humanas. El capítulo VII está dedicado a las artes (hoy diríamos competencias) y allí trata de la matemática y la didáctica entre las artes de la mente*

* Citar en este caso a Comenio es complicado. El pasaje que comentamos se encuentra —para el lector curioso— en la parte tercera de su obra magna: *De emendatione rerum humanarum consultationis(sic) catholica*. A esta tercera parte llama Comenio PAMSOPHIA. En ella se consulta cómo establecer un orden perpetuo, lúcido, inmutable y reducirlo a las leyes eternas de la verdad (bajo el lema aristotélico «es propio de sabios ordenar»).

Por otra parte la tradición hermética fluye bajo el pensamiento de Comenio y vivifica su fe. Dios ha dado a los hombres tres libros: el mundo, la mente y la Escritura. La Pansophia trata del mundo posible y en él de las leyes de lo inteligible, lo elegible y lo actuable. El pasaje comentado se encuentra en el *Grado Quinto*, capítulo VII, el cual trata de las *artes de la naturaleza humana en cuanto al cuerpo y al alma*. En la edición de la Academia Bohemoslovaca de las Ciencias se encuentra en el Tomo I, pp. 457-478. Praga 1966.

Comenio trata primero la Matética y luego la Didáctica. Es el orden natural, porque enseñar supone la capacidad de aprender en el enseñado. Nosotros en el título de este artículo hemos invertido el orden porque justamente, en la educación, las generaciones adultas ya formadas deben intentar mediante la enseñanza fomentar en los alumnos las competencias del aprendizaje, hasta convertirlo en actividad autónoma, independiente ya de la enseñanza o didáctica. La formación general sería pues generar mediante las artes didácticas, en la escuela, las competencias matéticas. Llevar al alumno al estado de ser capaz de aprender por sí mismo. No es el objetivo de la formación general enseñar multitud de cosas. No es contradictorio el lema de Comenio «Enseñar todo a todos». Y eso ya en la escuela materna donde incluso aspira a enseñar metafísica. No es contradictorio puesto que Comenio piensa en transmitir categorías, esquemas formales, que deben ser implementados de acuerdo con la edad y la capacidad del alumno.

Para Comenio el aprender es un arte que puede ser enseñado, el arte que debe ser enseñado en la escuela, tanto en la materna como en la común o la latina. Es un arte complejo, con reglas propias y es el objeto de la formación general. Debería ser también el objeto de la didáctica. La didáctica es el arte de enseñar, es el gran instrumento de trabajo en la escuela. Desgraciadamente también se ha desdénado el dominio de este arte por parte de los profesores en general.

Si en el ámbito de la formación general predominara el ejercicio didáctico, los contenidos cobrarían una dimensión menos agobiante, y los cánones culturales se medirían no por la cantidad de datos sino por las competencias experienciales y organizadoras.

3. Hay un segundo intento de concretar en actuaciones de praxis o política educativa el concepto de formación general. Nos referimos al sistema educativo instaurado en Prusia en 1809 bajo la dirección de W. von Humboldt, dirección que no inspiración. La inspiración cercana, aunque a través de Zeller, es de Pestalozzi pero la influencia de Comenio es evidente. Comenio es el pedagogo de la Europa Central en el siglo XVII pero su influencia en el siglo XVIII es reconocible. Goethe recuerda cómo él aprendió a leer en el *Orbis pictus*.

La reforma de Humboldt se rige por cuatro principios (conf. Menze pp. 121-137)³.

a) La formación general del hombre y la formación profesional tienen que estar estrictamente separadas. Humboldt invoca en su apoyo la afirmación de Herder en su conferencia de apertura de curso de 1786 sobre el tema *Fines de la mejora de las escuelas*: «somos hombres antes que profesionales y ay de nosotros si en nuestras futuras profesiones no permanecemos hombres».

Esta toma de partido tan drástica se explica por la necesidad de combatir, a principios del XIX, las todavía florecientes escuelas estamentales.

Humboldt preconiza una formación general previa e igual para todos. Una escuela común en la aspiración abierta a todos, en la práctica dividida en dos tramos, el segundo abierto, lamentablemente, solo a aquellos en los que se dé la conjunción capacidad y medios económicos.

En la mente de Humboldt solo hay una formación general desde la escuela hasta la profesión o la universidad. La sucesión escuela-gimnasio es sólo una inde-

³ MENZE, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*. Hannover. Schroeder.

seada necesidad sociológica. El ciclo único de formación general abarca la escuela y el gimnasio. Y su finalidad, claramente formulada en varias ocasiones, es: mientras el muchacho, el joven, necesita ser enseñado, es sujeto de la formación general. Cuando no necesita ser enseñado, cuando es capaz de organizar y decidir su aprendizaje, el estudio, entonces está maduro para la universidad o para la profesión.

La lucha de Humboldt, en una época de escuelas estamentales ocupadas precipitadamente en adiestramientos concretos, se dirige a posponer esa formación especializada en beneficio de una formación general.

b) Sólo hay una formación general que, distribuida en grados concatenados, se desenvuelve hasta la universidad. El fundamento de esa formación general es la enseñanza popular. Lo esencial para el concepto reformista de Humboldt no son las distintas situaciones del hombre, sus diferencias sociales o económicas, sino la afirmación de la propia humanidad del alumno susceptible de plenitud. El instrumento para realizar la formación así concebida es el lenguaje. La lengua latina ya no es a estas alturas dique para detener el caudal de formación general. Aunque se cultivarán y cuidarán con mimo las lenguas clásicas, lo que se va a estudiar a fondo, también en el gimnasio, es la lengua materna. Mas en la lengua se estudia el alma del lenguaje, el espíritu que es capaz de revelar el alma nacional propia. No en vano a partir de ahora los profesores se reclutarán entre filólogos y no entre teólogos.

Este paso hacia la secularización del currículo tendrá consecuencias incalculables, no de inmediato, porque la contrarreforma de 1819 impedirá que el sistema prusiano de Humboldt diera frutos pero sí impregnando mansa y pertinazmente la conciencia moral en un proceso que dura hasta hoy.

En la Sofística y en la Edad Media se cultiva en el Trivium la lengua, pero como instrumento de las profesiones del foro o para poder estudiar más a fondo la Teología. La misma Ratio Studiorum y los gimnasios protestantes siguen trabajando y reverenciando la lengua pero siempre como sierva de la Teología. En la reforma de Humboldt la lengua se estudia como experiencia acendrada del propio espíritu humano, como cifra de la humanidad misma.

c) Un tercer principio inspirador de la teoría de la formación de Humboldt y su consecuente aplicación a la organización del sistema es la contención de las aspiraciones del Estado a inmiscuirse en todas las cuestiones referidas a la Educación. El Estado debe por supuesto crear condiciones favorables y ofrecer posibilidades para que el ciudadano «se eduque a sí mismo, puesto que el Estado no es una Institución educativa sino una Institución de Derecho»⁴.

Detrás de estas afirmaciones que pueden interpretarse también en conflicto con las tendencias centralistas de la Reforma prusiana, está sin embargo la idea de que el proceso educativo no debe permanecer siempre en la función didáctica de enseñar, sino que debe conducir en su culminación, a la matemática.

d) Finalmente puede considerarse como un cuarto principio inspirador de la Reforma, la intención de que el sistema educativo sirva, sobre todo en la universidad, como preparación al reino de la libertad. También era tiempo de grandes palabras este principio de siglo conmocionado por las tremendas contradicciones en las que las ideas, como hasta entonces, se imponían por las armas.

Más allá de estos cuatro principios directores de la Reforma la meta es la for-

⁴ MENZE, C. *op. cit.*, p. 133.

mación general que es la preparación para que el hombre sea capaz de organizar el aprendizaje propio de las actividades futuras que se propone desempeñar.

Consciente de las limitaciones de su época, Humboldt atempera su utopía de la formación general para todos. Esto le obliga a establecer niveles o estadios dentro del continuo de la formación general. En realidad sólo consideró dos niveles, el de formación general y el universitario; pero dentro del nivel de formación general establece a su vez dos: el nivel elemental y el gimnasio. El nivel *elemental* de la formación tiene, por una vez, un nombre significativo. Se trata de poner al niño en condiciones de «percibir, enunciar, fijar, interpretar ideas». Por tanto tiene que ver con relaciones de lenguaje, número y forma. Paralelamente a estas expresiones técnicas, que resumen teorías pestalozzianas, a veces en los proyectos de Humboldt se elevan tonos más solemnes; «la escuela elemental es la base general de la que nadie puede prescindir sin desprenderse a sí mismo». Aquí se acentúa la responsabilidad del ciudadano respecto a la formación general que se quiere fomentar desde el Estado cultural prusiano.

El programa de la formación general elemental, tan prolijo en verbos de acción, se completa con ejercicios físicos, música, dibujo, ejercicios de memoria, agudización de la inteligencia y disciplina del juicio, al servicio del sentimiento moral.

El carácter formal de ejercitación está preconizando lo que después se llamará escuela activa. Importan menos los contenidos, lo esencial es la acción, el aprendizaje.

El segundo nivel de formación general es la continuación y despliegue del primero.

Al margen de las intenciones formativas generales, el segundo nivel se articula sobre la interpretación del hombre y del mundo a través del lenguaje. Como hemos visto una de las medidas políticas más incisivas fue el examen oficial «*pro facultate docendi*» que sustituyó a los teólogos —profesores generalmente provisionales— por filólogos como profesorado estable. El filólogo para los neohumanistas y para Humboldt no es sólo un erudito del lenguaje. Con espíritu filosófico, a través de la llave del lenguaje, busca descifrar el mundo y al hombre.

En todo caso, con la reforma del nivel elemental ya se tomaron decisiones importantes respecto al segundo nivel de formación general: el gimnasio. La nueva escuela secundaria debería referirse también a lo elemental y anudarse al nivel previo. No empezar *ex novo* sino constituir un escalón, bien que muy importante, del proceso de formación general.

El gimnasio busca la culminación de la formación general. La escuela elemental tiene como meta crear las condiciones y los presupuestos a partir de los cuales se desarrolla la formación del hombre, y en este sentido el gimnasio es la etapa segunda y terminal, de la misma naturaleza que la primera⁵.

En esta segunda etapa de la formación general la enseñanza debe desarrollar el sentido filosófico. Del tratamiento filosófico de los contenidos emana su significado formativo. Para conseguir esto se requiere una serie de capacidades y de conocimientos.

Oigamos sobre este punto capital al mismo W. von Humboldt: «La formación escolar general se refiere sustancialmente al hombre, y eso en los aspectos gimnástico, estético y didáctico, y dentro de este último aspecto en lo matemático, filosófico que debe ser tratado en la escuela no sólo en forma de lenguaje puro sino

⁵ MENZE, C. *op. cit.*, p. 240

también desde perspectivas histórico-filosóficas como funciones capitales del propio ser del hombre»⁶.

Esta enseñanza común conoce solo uno y mismo fundamento: que «el simple jornalero y el más exquisitamente educado tienen que ser conscientes de su propia dignidad humana»⁷.

En cuanto a la programación detallada de los contenidos, Humboldt no desciende a detalles técnico-pedagógicos. Una vez declaradas las direcciones fundamentales y los fines, es ya cuestión de sus colaboradores, sobre todo de Süvern, y de la diputación científica creada por él, detallar los contenidos del currículo.

Y aquí, como es habitual, empezaron las dificultades y las mixtificaciones.

De momento la dimensión gimnástica, la formación del cuerpo fue duramente rechazada, curiosamente, por las escuelas militares, como intromisión en sus funciones.

La dimensión estética se polarizó hacia la música como forma más eficaz de extender entre las clases populares el gozo del arte. El valor formativo de lo bello es incuestionable para Humboldt y fuente de armonía lo que responde a los fines de su concepción educativa.

La dimensión didáctica del gimnasio es la más original e importante. Es original, no sólo por el nombre que de por sí ya nos transporta a un mundo de intenciones emparentado con Comenio, sino también por el modo de articulación de los contenidos, tan lejano tanto a los clásicos Trivium y Cuadrivium que imperan dilatadamente en el canon de formación europeo, como de la parcelación positivista en asignaturas que hoy padecemos. En efecto, como en la formación clásica, la lengua es el nervio de la formación. Pero en este caso con una profundidad unificadora. Una y otra vez Humboldt insiste en que la meta es llegar a *la forma* del lenguaje. De este modo se insiste de nuevo en el aspecto formal del aprendizaje. La manera mejor de acceder a comprender la forma del lenguaje es ejercitar las lenguas clásicas donde el «*alma*» de una lengua se manifiesta más nítidamente que en las lenguas «*semibárbaras*».

Junto con el lenguaje, la matemática, como «*ciencia pura*» es el centro de gravedad del sistema, informado por el espíritu filosófico de cuestionamiento de la realidad.

La dimensión formal de la mente que ambas disciplinas están llamadas a desarrollar favorecen el acceso y autoaprendizaje de la dimensión histórica de las «*ciencias de la experiencia*».

Algo muy característico del proyecto de Humboldt es la estricta determinación de la frontera entre formación general y universidad.

Las expresiones al respecto son radicales: en la enseñanza general se es enseñado; a la universidad sólo se accede cuando se es capaz de aprender por sí mismo. Se pasa de la condición de alumno, de escolar, a la de estudiante. Hoy los términos nos resultan tan manidos que restan fuerza a las expresiones. Es otra forma de decir lo que hemos oído a Comenio. *El fin de la enseñanza* es que el alumno llegue a ser capaz de aprender por sí mismo, a ser estudiante.

Para mantener alejados de la Universidad a los estudiantes incapaces y para dificultar el acostumbrado y casi previsto paso entre la escuela y la universidad es necesario definir las tareas de cada una de las instituciones. Sólo así se puede evi-

⁶ HUMBOLDT, W. von. *Gesammelte Schriften*. Berlin. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. (1903-1936) Tomo XIII, p. 277.

⁷ HUMBOLDT, W. von. *op. cit.* T. XIII, p. 278.

tar que la Universidad considere necesario impartir conocimientos escolares restan fuerza a las expresiones. Es otra forma de decir lo que hemos oído a Comenio. El fin de la enseñanza es que el alumno llegue a ser capaz de aprender por sí mismo, a ser estudiante.

Para mantener alejados de la Universidad a los estudiantes incapaces y para dificultar el acostumbrado y casi previsto paso entre la escuela y la universidad es necesario definir las tareas de cada una de las instituciones. Sólo así se puede evitar que la Universidad considere necesario impartir conocimientos escolares elementales. La universidad no enseña, acoge a estudiantes que a través de una formación general eficaz son capaces de aprender por sí mismos con sus profesores, en comunidad en la que la experiencia se alía con el empuje nuevo para estudiar y resolver problemas o analizar situaciones o desarrollar teorías.

A estas ideas llegaba Humboldt de la mano de Friedrich August Wolf que en 1803 presentaba un dictamen sobre la universidad prusiana, dictamen que luego Humboldt haría suyo. En él se insiste en que la diferencia entre gimnasio y universidad radica en que en la Universidad el estudio debe ser científico estrictamente mientras que la enseñanza en el gimnasio debe preparar para el estudio científico mediante la formación general elemental. En Wolf además se sugiere una matización en el sentido de que para facilitar el salto al estudio universitario estrictamente dicho deberían las últimas clases de la escuela acercarse paulatinamente al trabajo de la universidad.

Como se ve aunque tímidamente, se insinúa todavía un carácter propedeúico de la formación general, aunque eso sí, sin anticiparse ni en el contenido ni en la forma al quehacer universitario. Seguramente Wolf no se refiere ni a la libertad académica del estudiante ni a la del profesor que enarbola con tanto énfasis la Universidad en el pensamiento de Humboldt. Dicha libertad no puede ser anticipada al periodo de formación inicial.

Llegados al final de la exposición de lo que pudo ser un modelo de formación general, permítasenos pensar que acaso sea hora de resucitar viejas utopías o viejos planes irrealizados, como el de W. von Humboldt, ahora que nos vemos constreñidos a meditar e imaginar los contenidos para una formación general básica de 10 años, en unas condiciones sociales que Humboldt quizá soñara pero que no fueron ciertamente las de su tiempo. El no tuvo miedo ni de la escuela única ni de la escuela común, el que su modelo no llegara a desarrollarse, carcomido por intereses o atacado de frente por ideologías y contrarrevoluciones, no lo invalida. Simplemente estaba fuera de su tiempo. Era entonces utópico. ¿lo sigue siendo?

4. Paralela o sucesivamente a las acciones de Humboldt, a lo largo del siglo XIX y de forma recurrente entre lo más granado del pensamiento y de las iniciativas pedagógicas, existen manifestaciones claras tanto respecto al sentido formal de la enseñanza general como al lugar de la misma en el sistema escolar.

Desde luego urge despejar la pretendida confusión entre formación general y enseñanza primaria. El caso del gimnasio de Humboldt es paradigmático pero aún en casos menos explícitos las únicas barreras temporales puestas a la formación general provienen de las limitaciones económicas o, lo que es peor, de decisiones de política educativa.

Así Fröbel desarrolla una teoría de la formación en la que, sobre la base del significado simbólico del mundo visible, desarrolla el hilo conductor de la praxis pedagógica contenida en su lema: «interiorizar lo exterior y exteriorizar lo interior». Existe en Fröbel una continua preocupación por descubrir lo formal, lo

categorial en el aprendizaje, así por ejemplo en su famosa «geometría escolar dinámica». En ella Fröbel entiende cada figura geométrica como una fase de desarrollo de formas inmanentes, ley que pone de manifiesto lo elemental. Esta abstrusa teoría está detrás de la tópica teoría de los juegos de Fröbel que aunque se ha manifestado casi sólo en la pedagogía infantil tiene una trascendencia notable para el desarrollo de la dimensión formal de la formación general.

Herbart (1776-1841) contribuyó al intento de organizar lo formal en la formación con sus célebres cuatro grados de percepción y su doctrina del interés. Además participa activamente en el proceso didáctico en busca del significado de las formas geométricas, que en esta época se toman como paradigma de las dimensiones formales de los contenidos de la enseñanza.

Otto Frick, que fue director de la fundación Franck de 1880 a 1892, y por tanto ejerció notable influencia en la pedagogía protestante de fin de siglo aporta un interesante punto de vista que aspira a superar la antinomia formal-material y en efecto propone una solución «didáctica», una formación metódica en un momento o fase de la auténtica formación. Ningún posible contenido es formativo fuera de la relación didáctica, y por el contrario, no cabe elucubrar sobre estructuras didácticas desligadas del aprendizaje de contenidos. Así explica Frick la fórmula de los contenidos formativos tan cara a O. Willmann. Este empeño de Otto Frick por definir los contenidos de la formación desde su estructura didáctica es lo que ciertamente podría redimir la formación general de la esquizofrenia a que la someten hoy los especialistas y los pedagogos.

Vamos a cerrar estos atisbos sobre la evolución de la formación general en el siglo XIX con el testimonio cercano y cualificado de Giner de los Ríos. Según Giner la formación general no es un periodo o nivel del proceso formativo. Dura tanto como la vida misma. No es tampoco el aluvión de datos o conocimientos. La formación general es el cultivo de las capacidades, de las competencias. Evidentemente este cultivo tiene un tiempo privilegiado pero no exclusivo.

De aquí que Giner distinga con claridad diáfana la formación general de la formación profesional; son procesos cualitativamente distintos: «Parece que cada día va reconociéndose más y más que en la educación humana no hay sino dos esferas: a) la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; b) la educación especial o profesional, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud, y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual»⁸.

Por lo demás, y también en 1893 Giner utilizó cortantes expresiones para enfatizar la perturbación e indefinición de «la llamada enseñanza secundaria», dislocada de lo que debería ser el proceso único de formación general. La cuestión se plantea radicalmente: no se trata de saber qué y cómo ha de ser sino si ha de ser o no⁹.

El proceso iniciado en la enseñanza primaria para conducir al niño de la enseñanza pasiva al aprendizaje activo se ve prematuramente abortado en la inoportuna organización académica que refuerza insoportablemente la enseñanza dogmática y pasiva sin dar tiempo a la elaboración activa de conocimientos mediante experiencia y participación.

⁸ RÍOS, G. de los (1927). «Nota sobre segunda enseñanza (1892)». En *Obras Completas. XVII, T. II* Madrid Espasa Calpe, pp. 162 y ss.

⁹ RÍOS, G. de los (1927). «Problemas de la segunda enseñanza (1893)». En *Obras Completas. XVII, T. II* Madrid Espasa Calpe, pp. 128-175.

Una formación que promueve «la cultura elemental general y comunísima» sirve de base para la germinación en el tejido social de la ciencia, la industria, la religión, el arte, la política, y demás producciones sociales. Este cometido está encomendado a la escuela primaria que evidentemente a medida que se complica la organización social necesita más tiempo para ramificar, sin perder unidad, su estructura. «Esta preparación general tiene efecto mediante un doble proceso: por una parte la transmisión, más mecánica y pasiva al principio, más libre y orgánica después, de la herencia intelectual y moral de sus ascendientes, que completa la obra de la herencia inmediata psicofisiológica; por otra, la dirección de la actividad de esas nuevas generaciones en el conjunto de sus facultades»¹⁰.

«Entre la enseñanza elemental y superior ¿hay puesto para la secundaria? ¿No es ésta una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermedia respecto de las otras?»¹¹.

Intentando dar respuesta a estos interrogantes Giner, acaso se refiera a Comenio cuando acepta que se puedan definir los grados o niveles por las edades que se presumen corresponden. La primaria sería propia de la niñez, la secundaria de la adolescencia y la superior de la juventud. Cada una de las etapas del desarrollo exigiría la utilización de métodos y contenidos distintos en consonancia con la activación sucesiva de actividades y aficiones. Pero este no es el criterio que haya servido para la organización académica de la enseñanza secundaria al menos hasta la segunda mitad del siglo XX.

Tampoco, según Giner, la enseñanza secundaria tiene sentido como preparación para otros grados superiores porque ni desarrolla programas de orientación, ni puede preparar adecuadamente al inicio de estudios especializados. No parece que haga ya más de un siglo que Giner insistiera en males que hoy perduran lozanos. «El futuro ingeniero mecánico necesitará otra cantidad y calidad de matemáticas que el médico; ambos, otras que el astrónomo; y aun dentro de la ingeniería, la geometría, por ejemplo, del ceramista o del tintorero es dudoso que pueda servir al arquitecto, o al constructor de puentes o de máquinas, por más que a veces (especialmente en Francia y entre nosotros) se haya exagerado la preparación matemática de alguna de las especialidades en términos que hoy comienzan a parecer generalmente inadmisibles, y con detrimento de otros estudios y de una práctica profesional, proscrita en mala hora con cierto desdén aristocrático»¹².

Existe todavía, para Giner, otra concepción de la segunda enseñanza, muy en boga en el cambio de siglo, que la considera destinada a promover la cultura general superior de las clases medias. Desde luego este modo de entender y defender la segunda enseñanza para unos pocos, o por lo menos, no para todos, es una concepción eficaz pero impía o por mejor decir radicalmente injusta. Sin embargo ha prosperado hasta la segunda mitad del siglo XX, entre nosotros, y sigue perdurando en gran parte del mundo, hasta el punto que la burguesía raramente ha cuestionado la no gratuidad de la enseñanza secundaria, porque prefiere pagar, con tal de detener a los que no pueden hacerlo, a las puertas de este fil-

¹⁰ RÍOS, G. de los. *op. cit.*, p. 128

¹¹ RÍOS, G. de los. *op. cit.*, p. 130.

¹² RÍOS, G. de los. *op. cit.*, p. 132.

tro, lo cual garantizaba que a los estudios superiores solo llegaran los miembros de su clase.

Inmerso en la polémica de su tiempo Giner no se pronuncia sobre la posibilidad de varios modelos paralelos de educación secundaria como continuación del proceso de formación general. Notablemente se encuentra expectante frente a los modelos clásico y «realista». Es la época en la que en Alemania se potencia la *Realschule* frente al *Gymnasium* clásico.

Finalmente por elevación, Giner concluye: «El problema capital, por ejemplo, de la segunda enseñanza, no es el de resolver si su programa ha de ser clásico o realista, sino el espíritu, el modo, la orientación en el desarrollo de ese programa. La nota ideal no viene del latín, ni del griego, ni de la metafísica, o la historia; no viene, en suma, del asunto, o más bien, en todos los asuntos puede resonar y resuena: estudiar la putrefacción con Pasteur, o las hormigas con Lubbock, es más elevado, pero mucho más, que decorar la Teología del Padre Larraga. El programa de la segunda enseñanza interesa a la instrucción del joven, a su cultura, a su relación con el medio actual en que ha de vivir y a ninguno de cuyos grandes problemas puede permanecer ignorante o extraño. Pero hay que repetirlo *opportune et importune*: no es esto lo que primeramente apremia: aprenderse a Platón para ganar curso es obra tan servil como ponerse al mostrador por no morir de hambre»¹³.

Es pues irrelevante el problema de los contenidos «clásicos o modernos» en el currículo de la enseñanza secundaria. Es un periodo de formación general y esta se consigue con el *tratamiento didáctico* de cualquier contenido digno. Lo que ha de potenciarse es la capacidad de aprender no la de captar y retener lo enseñado. Naturalmente para poder ejercitar con vigor la competencia de aprender son necesarios conocimientos e instrumentos previos, pero cualquier objeto de conocimiento puede, si se cumple el sentido de la formación general ser elevado a categoría didáctica. El que la tradición haya privilegiado algunos contenidos como excelente filón de formación general no excluye la existencia de filones nuevos. Giner termina el ensayo que hemos comentado citando a un helenista importante, Mr. Blackie: «un inglés del siglo XIX, trescientos años después de Shakespeare, no necesita aprender lenguas muertas para ser hombre culto».

5. Podríamos decir que en el siglo XX los teóricos de la formación se afanan en superar la separación entre lo formal y lo material. Esto es naturalmente una mera aproximación a una época efervescente en la que con variada fortuna se buscan nuevas maneras de organizar la formación general. Como suele ocurrir abundan más las superficiales elucubraciones teóricas que los intentos serios de reorganizar la praxis educativa hasta el punto que, con harta frecuencia, los políticos de la educación toman decisiones sin el recurso a quienes en teoría reflexionan oficialmente sobre el tema, seguramente porque su instinto político les avisa de la inaplicabilidad de vanas discusiones pseudoteóricas. Emilio Lledó formula esta cuestión con agudeza: «En determinados tipos de saberes, por ejemplo, en los que tienen que ver con la educación, me parece que existe una tendencia a construir

¹³ RÍOS, G. de los. *op. cit.*, p. 152.

esquemas, fórmulas, lenguajes que describen fenómenos que no lo son en realidad alguna. Una inflación de teoría reiterativa, junto a un olvido de la praxis, de que educar es saber pensar para saber saber, para saber hacer»¹⁴.

Torsten HUSEN incluye en *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*, publicado en 1988, unas jugosas reflexiones sobre la «ola de optimismo» en la que cabalgaba la educación institucional en los años 60. Cuando esa ola de optimismo llega a España en forma del *Libro Blanco* de Villar PALASÍ, estamos ya en los umbrales de los 70, en vísperas del frenazo económico y de las limitaciones presupuestarias. A despecho de los «desaprendizajes» propuestos por Ivan ILLICH, los economistas y políticos de la educación manipulan los sistemas escolares estatales. La planificación educativa se pone de moda en los planes de desarrollo, en conexión con el concepto de capital humano, que reivindica para la educación institucional el rango de recurso económico. El horizonte educacional abandona la constelación del niño para entrar, no sin desencanto, en la de la política. Toda una época alumbrada desde Comenio, Humboldt, Pestalozzi, Rousseau, Ferriere, Montessori, Freinet, etc. da paso a proyectos nacionales de carácter netamente industrial.

Las investigaciones sobre currículo de las que fueron pioneros entre muchos otros, Beauchamp, Dervolav, Gagne, Herrick, Johnson, Klafki o Taba, irrumpen en la década de los años sesenta en el horizonte de la investigación educativa pero se mantienen en el plano de la especulación o no aciertan a descender a las aulas. Así que, ¡paso libre a las *Administraciones educativas!*

Sin embargo, aunque tímidamente, por lo menos la terminología se renueva y algunos intentos definitorios llegan hasta los preámbulos de leyes y decretos, pero poco más.

No obstante en lo que respecta a nuestra tesis, el siglo XX y sobre todo a partir de 1945, renueva en los planos de reflexión e investigación, las pretensiones de construir una auténtica formación general a través del currículo de una educación general básica que alcanza prácticamente en todos los países desarrollados un periodo de 10 años de escolarización (6-16 años).

Los movimientos de reformas educativas que a principios de siglo se producen tanto en Europa como en América, si no se preocupan en exceso de recrear los contenidos de una formación general, sí despiertan el enorme potencial de una reflexión y práctica sobre maestros y profesores que conducen a una autoconciencia del talante del profesional de la educación, que no puede seguir entregado a la rutinaria transmisión de esquemas de conocimientos, que ni siquiera son ya del presente.

Luego de las convulsiones mundiales del segundo tercio de siglo, vuelve a reverdecer en las democracias occidentales la preocupación por la organización y contenidos de una formación general. Surgen, aproximadamente en la década de los años sesenta, y en las universidades norteamericanas principalmente en las que la presión de la administración educativa estatal no es tan obsesiva, multitud de trabajos, algunos de alta calidad en torno al concepto del currículo. Esta corriente alcanzó en las décadas siguientes su apogeo en los círculos estudiosos de los sistemas escolares¹⁵.

¹⁴ LLEDO, E. (1998). *Imágenes y palabras*. Madrid. Taurus.

¹⁵ HUSEN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona.

Sólo podemos, en los límites de este artículo, atender a algunos ejemplos, los que atañen más de cerca de la tesis propuesta de que la enseñanza secundaria debe quedar subsumida en un proceso de formación general el cual debe desarrollar en las nuevas generaciones las competencias necesarias para asumir el sentido personal de la existencia propia en el seno de las sociedades que a su vez deben ser organizadas y vividas de modo activo por esas mismas generaciones¹⁶.

Una aplicación suficientemente conocida de la búsqueda de estructura y contenidos fue la construcción de un currículo mínimo o fundamental (core-curriculum) llamado a constituir, por así decirlo, la musculatura al servicio del sistema nervioso de una educación formal.

Dos tendencias o corrientes confluyen en la cuenca de una nueva formación general. Por una parte el psicologismo, que ha marcado fuertemente la investigación educativa en este siglo y ha culminado, en sus aplicaciones escolares en una serie de taxonomías de objetivos, definidos sobre características del desarrollo psicológico del individuo (Bloom, Krathwohl, Gagne...).

Interpretación y utilización son los objetivos de un tratamiento didáctico de las mismas. Los seis ámbitos a los que Phenix reduce la acción didáctica son: sistemas simbólicos (matemática, lengua, ejercicios rítmicos, rito); sistemas empíricos¹⁷ (ciencias del mundo físico y de la vida); sistemas estéticos (arte); sistemas sinoéticos (pensamiento relacional, lo que Martín Buber llama yo-tú); sistemas éticos (el autogobierno autónomo a través de decisiones libre); sistema sinóptico (historia, religión, filosofía).

En una línea semejante, incluso más complicada pero con la misma intención de organizar la formación general, de una manera creativa, estimulando la adquisición de competencias de aprendizaje, propone J. T. Tykociner¹⁸ doce ámbitos de organización de la actividad formativa en torno al principio «zaetéctico». Zaetéctica sería la ciencia del hecho creador. Toda la formación general es un hecho complejo creativo que se despliega en tres tipos de actividad humana: a) El hallazgo y posesión de instrumentos de expresión y comunicación (ámbitos 1 y 2: arte, simbólica). b) La exploración de la realidad (ámbitos 3-8: hilenergética, biología, psicología, sociología, exeligmología, pronoética). c) Finalmente la organización y control de esa realidad (ámbitos 9-12: instituciones de diseminación, zaetéctica, integración).

Preocupados por la misma cuestión de reelaborar el currículo de la formación general el Grupo de trabajo para investigación sobre el currículo de Friburgo Suiza (FAL) desarrolló entre los años 1966-1968 una propuesta novedosa basada en una amplia consulta al profesorado. La investigación se mueve en dos planos. Un primer plano aspira a precisar los objetivos de la formación, los contenidos, la estructuración de dichos contenidos con vistas a los objetivos formativos y la organización de los aprendizajes. Un segundo plano se refiere a la distribución de los contenidos decantados como portadores de valores formativos. Según estos los

¹⁶ FREY, F. (1971). *Theorien des curriculums*. Weinheim. Beltz. V.

¹⁷ PHENIX, P. H. (1962). *Realms of meaning*. New York.

¹⁸ TYKOCINER, J. T. (1964). «Zetetics and areas of knowledge», en. *Education and estructure of knowledge*. Chicago. Pp. 121-147.

contenidos de la formación general se agruparían en cuatro rúbricas: Ciencia, Profesión, Cultura, Personalidad. Desde estos cuatro vértices deberían ser consideradas las actividades escolares.

Joseph Dervolav¹⁹ autor por lo demás muy implicado en desarrollar la estructura formal —«ejemplar» la llama él— de la formación general ha diseñado desde la perspectiva de una pedagogía crítica las líneas básicas que pudieran acoger el currículo de una formación general para el ciudadano.

La novedad de la propuesta de Dervolav, inspirado en los estudios sobre teoría y praxis de Habermas, es el concepto de praxis colectiva, la interrelación de todos los campos de la actuación humana que son determinantes para la continuidad de las sociedades.

El objetivo de su proyecto es la diferenciación sistemática de la praxis colectiva por funciones constitutivas, es decir, fundamentalmente distintas entre sí, necesariamente complementarias y técnicamente imprescindibles que se plantean en una sociedad de seres humanos, esto es, una comunidad. En tanto que la identificación puede hacerse empíricamente, la sistematización de sus relaciones requiere argumentación.

En su proyecto curricular, Dervolav, clasifica la praxis colectiva en cinco pares radicados en torno al núcleo de la praxis política, y legitima esta opción tomando doctrina de Platón (Eutidemo, 288-292) así como de la teoría de las categorías educativas de Franz Fischer.

Dervolav escoge la política, en su más amplio sentido platónico, como praxis central de la actividad social, siguiendo la clasificación de Platón que coloca la política a la cabeza de las actividades humanas apoyándose en la tesis de que ninguna otra praxis particular es capaz de determinar el *uso correcto* del bien que produce y que por consiguiente debe remitirse a la política, colocada a la cabeza de la jerarquía.

Dervolav se atiene pues a esta jerarquización y elabora cinco pares de «praxis» radicadas en torno a la política y tributarias de tres procesos sociales, a saber: a) La dialéctica con los demás hombres, (derecho, valores). b) La dialéctica con la naturaleza (técnica, economía). c) La dialéctica con las debilidades de la naturaleza (medicina, pedagogía). Estos tres pares se subordinan a la política como praxis central humana y remiten a ella el uso correcto de los bienes producidos.

Los dos pares restantes regentan la praxis de la información e investigación (información y ciencia) y la praxis reflexivo-creativa (arte, filosofía y religión).

Pocos de estos planteamientos curriculares han llegado a la praxis escolar y los pocos que han llegado no se han extendido tanto como para alcanzar repercusiones decisivas.

Acaso el intento más representativo ha sido el movimiento de la escuela comprensiva. Desgraciadamente este intento de organización pedagógica del currículo de formación general se ha contaminado desde el principio de connotaciones políticas. Insidiosamente se ha querido confundir con una escuela única para todos, cuando el principio de comprensividad se aplica, mediante la opcionalidad, a combatir el error de conseguir la igualdad de oportunidades a través de unos conteni-

¹⁹ DERVOLAV, J. (1957). *Das exemplarische in Bildungsraum des Gymnasiums*. Düsseldorf.

dos únicos. Hoy en la confusión reinante, los políticos se adueñan de un nuevo concepto, la diversidad, para defender y combatir lo mismo.

Klafki ha llamado al intento alemán de establecer una «escuela común integrada» «la reforma educativa más consecuente en la Alemania de la segunda mitad del siglo XX»²⁰.

No deben identificarse las escuelas comprensivas que son, sobre todo, una forma de organización didáctica, con el planteamiento de una formación general que garantice un mínimo de formación y el fomento de las competencias de aprendizaje. Parece que la escuela comprensiva pueda atemperar mejor el mínimo requerido a las capacidades individuales y fomentar también más eficazmente las competencias de aprendizaje diferenciadas, mas no es lícito confundir los conceptos.

El que los pedagogos resuelvan los problemas organizativos que implica el respeto al principio de la opcionalidad en las escuelas comprensivas es una cuestión de distinto orden. El que las dificultades presupuestarias puedan restringir el ejercicio de la opcionalidad, es simplemente una cuestión de economía. El concepto de formación general tiene que ver directamente con el deber social de garantizar a todos los ciudadanos un mínimo cultural. La definición e implementación de ese mínimo cultural, esa es la cuestión.

Conclusión

Estos *experimentos* o meras elucubraciones pedagógicas de las que hemos hecho un sucinto recuento no pueden ser relegados sin más al recurso manido de la utopía. Llama la atención que surgen, la mayoría, en lugares en los que la centralización educativa estatal no es tan omnipresente y representan esfuerzos imaginativos por definir la esencia de una formación general del hombre ciudadano. Intentan liberarlo de una doble servidumbre:

- Una tradición académica que pudo ser y de hecho fue eficaz en un orden social fuertemente estamental.
- Una actividad escolar de recepción pasiva de consignas y conocimientos manipulados dogmáticamente, actividad que también se ha mostrado eficaz en la producción de súbditos o fieles.

Ambas situaciones están periclitando, aunque más lentamente de lo necesario. La formación general del hombre hoy debe tener en cuenta que ni es posible ni produciría cultura, si lo fuera, el almacenaje de conocimiento; que lo único que nos cabe es ser capaces, a lo largo de la existencia y con curiosidad, de «*estar al día de lo importante*» para lo que se necesitan instrumentos de aprendizaje renovados.

Además, la formación general debe de capacitar al hombre para buscar el consenso en normas y valores, contruidos a partir de la propia conciencia. Las propuestas jerarquizadas e impuestas, pueden ser cómodas para la pedagogía, e ineficaces a menos que se acepte que los efectos no queridos forman también parte de una pedagogía dogmática.

Frente al confuso sincretismo de los planes de estudio, o las invitaciones engañosas a construir un currículo abierto —que luego los administradores se encarga-

²⁰ KLAFKI, W. (1979). «Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik: Die integrierte Gesamtschule». En *Funk Kolleg 7 Erziehungswissenschaft*. Weinheim. W. B.

rán de cerrar— y frente a las divergencias de los teóricos que han producido una asombrosa discrepancia entre reflexión y realidad, suscribimos las afirmaciones de nuestro colega Heinz-Elmar Tenorth de la Universidad de Berlín²¹ «enseñar todo a todos es un viejo tema de la pedagogía desde que Johann Amos Comenio lo formuló por primera vez en su *Didáctica Magna* en el siglo XVII. La formación general es, sin embargo, también una promesa incumplida por la sociedad burguesa que desde principios del siglo XIX la inscribió en sus programas de formación universal».

Después de décadas de reformas decepcionantes y competencias intermedias se logran en establecimientos de iniciativa privada, mientras que la escuela pública sigue aferrada a rutinas ineficaces frente a la desmotivación juvenil.

A lo largo de los siglos XIX y XX a las reformas progresistas siguen como la sombra, contrarreformas que arrancan semillas aún no nacidas.

Falta el consenso sobre el canon de la formación general; se han prolongado por doquier los años de escolaridad pero los contenidos de la formación siguen reproduciendo modificaciones y competencias intermedias se logran en establecimientos de iniciativa privada, mientras que la escuela pública sigue aferrada a rutinas ineficaces frente a la desmotivación juvenil.

A lo largo de los siglos XIX y XX a las reformas progresistas siguen como la sombra, contrarreformas que arrancan semillas aún no nacidas.

Falta el consenso sobre el canon de la formación general; se han prolongado por doquier los años de escolaridad pero los contenidos de la formación siguen reproduciendo modelos de cuando a principios del siglo XIX el estado burgués organizó una enseñanza primaria de 3 ó 4 años para todos y una enseñanza secundaria de 7 ó 9 para unos pocos. El mimetismo nos ha llevado a trasvasar a la formación general de 10 años los patrones de los bachilleratos, aún a despecho de buenas intenciones legislativas.

La ingente cantidad de publicaciones es ya indicio suficiente para pensar que no nos encontramos ante un fenómeno periférico sino que seguramente se trata de la cuestión central de un sistema educativo. No es como dicen algunos, «que la educación secundaria es el corazón de cualquier sistema educativo» la cuestión es si tiene sentido, como decía Giner, la educación secundaria. Secundaria, claro, hace referencia a primaria y de lo que se trata es de unificar los viejos niveles de primaria y secundaria en un único ciclo de formación general básica, como entre nosotros refrenda el texto legal.

En la situación histórica actual puede describirse la formación general como la tarea pedagógica que garantice un mínimo de formación para todos y que al mismo tiempo fomente el cultivo de las capacidades y competencias de aprendizaje»²².

El concepto de educación secundaria debería desaparecer sumido en el concepto de formación general. A lo sumo podría dividirse, con fines operativos, el periodo de formación general en estadios que pudieran hacer referencia, como en Comenio, a características propias o a momentos evolutivos.

Ni en los nombres con que se ha bautizado a este nivel del sistema educativo ha habido suerte. El nombre de *educación secundaria* no se ha interpretado hasta

²¹ TENORTH, H. E. (1994). *Alle alles zu lehren*. Darmstadt.

²² TENORTH, H. E. *op. cit.*, p. 166.

la LOGSE como el nivel que viene a continuación de la educación primaria, y eso por razones obvias, puesto que tradicionalmente (tradicción de dos siglos escasos) se ha entendido y practicado entre nosotros como requisito administrativo para acceder a la universidad.

El nombre de enseñanza media es aun más anodino y carente de sentido y sirvió solo para presentar a la universidad como el nivel superior.

De lo que llevamos escrito puede concluirse con claridad que la universidad no es un nivel superior sino distinto. El nombre de *enseñanza media* sociológicamente ha inducido a pensar que el proceso de formación no está concluido hasta que se hace carrera en la universidad. Las consecuencias de esta representación inducida están a la vista: masificación de la universidad, prolongación en la universidad de métodos escolásticos periclitados (abuso de la memorización, exámenes, notas) etc.