

# Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem von Humboldt

(Intention, reality and destiny of the W. von Humboldt's educational reform)

Menze, Clemens  
Universität zu Köln  
Albertus-magnus-Platz  
50931 Köln

BIBLID [0212-7016 (1996), 41: 2; 335-350]

---

*En 1809, Humboldt acepta dirigir la reforma educativa de Prusia. En un país donde la influencia de las ideas ilustradas fue casi nula, se trataba de capacitar a las personas como sujetos activos y determinantes de la comunidad, objetivo sobre el que descansaba el gran programa reformista iniciado por el barón von Stein. El carácter universal de la teoría educativa de Humboldt y su puesta en práctica en el estado prusiano son objeto de esta exposición.*

*Palabras Clave: Reforma educativa. Prusia. Ilustración.*

*1809an, Prusiako hezkuntzaren erreformaren zuzendari izatea onartu zuen Humboldt. Ilustrazioaren ideien eragina ia hutsa izan zen herrialde hartan, pertsonak komunitateko subjektu agente eta erabakitzaile gisa gaitzeko asmoa zuen eta xede hori zegoen von Stein baroiak abiatutako programa erreformista handiaren oinarrian. Humboldt hezkuntza teoriaren izaera unibertsala eta hura nola jarri zen praktikan Prusiako estatuan dira lan honen gaia.*

*Giltz-Hitzak: Hezkuntza erreforma. Prusia. Ilustrazioa.*

*En 1809, Humboldt accepte de diriger la réforme éducative de la Prusse. Dans un pays où l'influence des idées illustrées fut casi nulle, il s'agissait de former les personnes comme sujets actifs et déterminants de la communauté, objectif sur lequel reposait le grand programme réformiste initié par le baron von Stein. Le but de cette exposition est le caractère universel de la théorie éducative d'Humboldt et sa mise en pratique dans l'état prussien.*

*Mots Clés: Réforme éducative. Prusse. Illustration.*

Wilhelm von Humboldt, después de dar largas para recapacitar acaba aceptando, en febrero de 1809, la dirección de la sección de Cultura y Enseñanza Pública del Ministerio del Interior prusiano. Su tarea consiste en organizar la educación (*Bildung*) prusiana en el marco de la reforma llevada a cabo por el Barón von Stein. Stein mismo es revocado de su cargo en este tiempo y huye de Prusia. Sin embargo, su concepción de la reforma sirve de punto de referencia de muchas actividades políticas por medio de la cuales se pretende sacar de nuevo al estado prusiano de la desolada situación tras la derrota en Jena y Auerstedt, sellada por la paz de Tilsit. El motivo del fracaso se encuentra en unas estructuras y en un orden anquilosados cuyas raíces se hunden en un pasado apenas influido por las ideas de la ilustración; ésta se caracteriza por el dominio del hombre sobre sí mismo. Sólo siguiendo con lo heredado, insistiendo en un funcionariado sin fundamento, tratando a los hombres no como hombres, sino más bien como medios válidos para esto o aquello, estas instituciones, ya obsoletas, marcan el abismo abierto entre ellas y las exigencias de los tiempos. El triunfo de Francia sobre Prusia desenmascara el carácter retrógrado de estas instituciones y advierte la llegada, con retraso, de reformas que, como en otras regiones alemanas, ya no se pueden detener tampoco en Prusia. Se trata de reformas que crean por vez primera su sujeto, que tienen que activar la nación, en la que gran parte vive, como constató en 1807 Altenstein, en un estado de esclavitud personal, con el fin de que tomen parte activamente en la conformación de su destino. Se pone en marcha una reforma de la Administración y un orden de las ciudades, una reforma agraria y militar, se activan a través de nuevas estructuras la participación de las personas en asuntos que atañen a todos. Hay que abrir vías a la emancipación y a la libertad; la nueva conciencia que surgió con Rousseau, Kant, Schiller, Fichte, Schleiermacher, tiene que llegar a todo el pueblo y animarlo a una reorganización global que responda a las exigencias de independencia, libertad y soberanía nacional. Así pues, no se trata sólo de superar formas anquilosadas de organización, sino sobre todo, de estimular a los hombres y capacitarlos para que recapaciten, en base a sus propias fuerzas, frente a todos los mecanismos aparentemente naturales en la organización estatal, la legislación, la religión, la educación (*Bildung*) y para que superen las relaciones de odio a la humanidad tan vergonzosas como tiránicas.

En este contexto se fundamenta la reforma educativa inseparablemente unida al nombre de Wilhelm von Humboldt, la cual, a su modo, está llamada a hacer real este fin. En la misma línea que el nuevo orden estatal iniciado por Stein, Humboldt pretende, a través de la institución educativa que se trata de crear, poner, a su modo, el fundamento para un cambio profundo y para una constitución estable de una nueva comunidad. La educación (*Bildung*) debe contribuir de modo decisivo a capacitar a las personas para que se vean a sí mismas como los sujetos de las reformas, es decir, para que puedan reglamentar sus propios asuntos y actuar de un modo autónomo. Por ello, las reformas llevadas a cabo en Prusia no se pueden desgajar, como si se tratara de asuntos meramente administrativos, políticos o militares, de los problemas relacionados con la educación (*Bildung*). La reforma educativa no se halla sin más al lado de las otras reformas de Stein, sino que tiene que aportar una base necesaria para aquéllas, sin la cual éstas no podrían durar mucho. Se trata de un trasvase tenaz de las intenciones fundamentales de Stein al ámbito de la educación (*Bildung*) y, al mismo tiempo, de un proyecto sistemático propio que se introdujera en las metas y en las intenciones de Stein y las situara en un contexto unitario, con el cual proyecto Humboldt centraría todo el conjunto de medidas que debían tomarse. Además no se limita a influir exclusivamente en la conformación de la situación momentánea prusiana, sino que se entiende como creación de un punto de partida, desde el cual la Humanidad en su conjunto se debería liberar en su naturaleza y determinación propias.

A partir de estas reflexiones previas quisiera estructurar mi conferencia en cuatro partes. Primero voy a explicar la pretensión universal que se halla en la teoría educativa de Humboldt (I). Luego voy a esbozar cómo se concreta esta pretensión en la obra de la reforma (II). Posteriormente se tratará sobre la puesta en práctica en la realidad y las dificultades que ello conllevó (III). Una reflexión final se va a limitar a unas consideraciones sobre el destino de la reforma (IV)<sup>1</sup>.

## I

Humboldt llega a lo que pretende alcanzar con la reforma de la educación (*Bildung*), a partir de una reflexión crítica sobre la situación de los hombres en su tiempo. Ve a los hombres acomodados en mecanismos, en los cuales son instrumentalizados en meros medios ejecutores y piezas, en todo momento intercambiables, de una maquinaria incomprensible para ellos mismos; en los cuales [mecanismos] degeneran, a causa de la desindividualización causada por esta funcionalización, en meros ejemplares de estas relaciones aparentemente asentadas y, así, convertidos en piezas humanas, pierden su dignidad. El se adhiere a los muchos que, con Rousseau y sus verdaderos seguidores, ven en la educación (*Bildung*) la única salida de esta situación que pervierte al hombre en su humanidad, y no en una contraviolencia directa o en otra actividad violenta oculta tras el velo de lo mejor, la cual con su pretendida superioridad moral lo único que hace es empeorar la situación de opresión. La transformación de la situación se puede lograr sólo por medio de un cambio fundamental de mentalidad, por medio de una revolución del modo de pensar, en el que el hombre se conciba como fin de sí mismo.

Este cambio de mentalidad tiene que llegar hasta cada una de las personas. Tiene que llegar hasta donde se encuentra la persona, hasta su naturaleza. La posibilidad de ello la ve Humboldt en una definición, repetida por él de varios modos, la cual da la medida de su concepción e interpretación del hombre, y según la cual el verdadero *a priori* en el hombre es la fuerza y toda individualidad humana es una idea cuya raíz se halla en la manifestación<sup>2</sup>. Este *a priori* no significa que esta fuerza y esta idea se hallen fuera y antes de cualquier experiencia, sino apunta al fundamento del ser hombre, que se experimenta como fuerza e idea desde el mismo momento en que se capta como un ser existente concreto. Esta constatación excluye que se pueda preguntar con sentido por la condición de posibilidad de la fuerza y que la idea que constituye la individualidad humana pueda retrotraerse a un cosmos que la preordene, en la que tuviera su único lugar verdadero. La fuerza es la esencia de la idea, es actividad que transforma la idea en vida, y se puede atrapar sólo desde su manifestación. Se trata del hecho de la vida misma más allá del cual no se puede ir. Todo hombre individual representa sólo la idea que le es propia e individual, la cual pugna por hacerse efectiva. Esta idea, que es fundamento y efectividad de esta vida afirmada con la vida misma, puede adquirir forma sólo en un individuo concreto. El proceso de cristalización de esta idea individual en el individuo se llama formación (*Bildung*). Esta formación (*Bildung*) es una formación (*Bildung*) general, en el caso de que no someta al hombre a una meta contingente y lo remodele a partir de alguna meta preconcebida desde fuera de él, sino que le permita aparecer libre de utilidades mediatizadoras como meta de sí mismo. La formación (*Bildung*) se denomina pura si el hombre, en el despertar de esta idea y en su participación activa, se afirma libremente en su carácter esencial y despojado de todo lo secundario. Desde esta perspectiva, define Humboldt el proceso de llegar a lo esen-

1. Cfr. sobre todo ello mi libro: *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover 1975.

2. Cfr. entre otros IV 54 (Akademie-Ausgabe, según la cual se cita también en lo sucesivo).

cial como “clarificación” (*Läutern*)<sup>3</sup>. En este proceso de clarificación se fortalecen y se reglamentan las fuerzas propias del hombre. Se fortalecen al desarrollarse progresivamente por medio de su actividad. Se reglamentan al acuñarse y realizarse en este proceso de tal modo que no intentan imponerse a las demás, sino que se afirman juntamente con ellas en una relación armónicamente proporcional, en la que cada una, actuando de un modo completo y no forzado en sí misma y al mismo tiempo con las demás, representa la forma irrepetible y única del individuo concreto de un modo progresivo en su claridad inconfundible. La formación (*Bildung*) es así siempre autoformación y no puede ser aportada por ninguna otra persona. Es, al mismo tiempo, un proceso permanente, el intento nunca acabado de poner de relieve la idea en su forma no alterada, pura, idealista, de dejar surgir la característica propia sólo del hombre concreto, en la cual se muestra al mismo tiempo, como Humboldt dice, “una bella forma más de la humanidad”<sup>4</sup> y así “una propiedad universal de la humanidad”<sup>5</sup>. Esta formación (*Bildung*), por consiguiente, no se repliega sobre sí misma sin consecuencias, ni es expresión de una particularidad satisfecha consigo misma que disfruta contemplando la plenitud de su fuerza y de sus posibilidades, sino apunta a la humanidad. Esta humanidad no es, sin embargo, una forma preconcebida aplicada desde fuera, según la cual pueda valorarse y juzgarse cada acuñación individual, sino que para Humboldt significa el resumen de todas estas formas ideales. El hombre individual, al manifestar en sí a través de y en la formación (*Bildung*) el carácter básico universal de humanidad, se hace a sí mismo elemento constitutivo y con ello indispensable de esta humanidad; ésta no es, por consiguiente, una forma cerrada, sino que se halla concebida dinámicamente en un devenir infinito. Sin la formación (*Bildung*) del individuo concreto no se hubiera podido representar la humanidad tal como puede presentarse ahora. La formación (*Bildung*) en este sentido no significa meramente autopoibilitar al individuo concreto, sino al mismo tiempo ampliar y elevar a la humanidad y por medio de ella estimular permanentemente la creación del proceso del universo hacia la perfección del hombre y de la humanidad. Privar de la formación (*Bildung*) no es sólo un fracaso privado que ataña a un hombre concreto, sino al reprimir la forma única del individuo concreto, al mismo tiempo se entorpece de un modo irreparable a la humanidad que de este modo se ve frenada en su decurso y no logra afirmarse en su plenitud. La formación (*Bildung*) del individuo, el acuñamiento de la individualidad que sólo le es propia a él, se convierte así en el punto de partida determinante para mejorar la humanidad y decide sobre la disposición adecuada de las relaciones del hombre para su humanidad. Sólo desde este transfondo se entiende la frase de Humboldt, tantas veces malinterpretada y criticada, que incluso la meta del universo no es otra cosa que la formación (*Bildung*) de la individualidad<sup>6</sup>. Estas consideraciones especulativas, en deuda con una concepción particular de la filosofía leibniziana<sup>7</sup>, conducen a una interrelación de formación (*Bildung*) y humanidad más allá del punto de partida político concreto de la reforma de su tiempo, y no sólo a un oportuno compromiso político que establezca medios pedagógicos para poner fin al dominio napoleónico; no exige sólo una liberación de la opresión inmediata, sino que, desterrando la coacción malformadora, exige una sociedad libre y formada en la que se pueda realizar la

3. XIII 277.

4. Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Ed. por Anna von Sydow. Vol. 3. Berlin 1909, p. 216 (Carta de Wilhelm: agosto 1809). En adelante citado: Wilhelm und Caroline von Humboldt.

5. II 288.

6. Cfr. III 207.

7. Cfr. sobre esto mi obra: Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen 1980.

humanidad. Todo individuo se entiende ahora no como una variante casual de la humanidad; no es un producto, insignificante en su núcleo, de la fábrica de la naturaleza, sino el punto central de un mundo en el que puede decidir incluso su posición y determinar su vida misma. En ello consiste la pretensión universal de Humboldt, la cual guía también su reforma. En una definición que da la medida de su pensamiento y de su acción, resume Humboldt en 1828 esta representación guía del siguiente modo: "Si hay una idea que se hace visible a lo largo de toda la Historia de un modo cada vez más extendido, si existe alguna idea que demuestre la tan discutida, pero aún más malentendida realización de todo el género, es la de la humanización, es decir, el esfuerzo por superar las barreras que ponen prejuicios y fijan puntos de vista unilaterales, de todo tipo, entre los hombres enemistándolos, y por tratar a toda la Humanidad, sin consideración de religión, nación y color, como un gran tronco hermanado, como un todo establecido para lograr una meta: el libre desarrollo de la fuerza interna. Es la meta última y suprema de la sociedad, y al mismo tiempo la orientación del hombre implantada en él por la naturaleza misma para el desarrollo indefinido de su ser."<sup>8</sup>

## II

Si estas reflexiones generales pretenden ser algo más que meras afirmaciones especulativas, entonces debemos preguntar cómo, a partir de ellas, habría que fundar y formar concretamente una institución educativa que pueda preservar al hombre de degenerar en contextos mecánicos de funcionalización hasta llegar a la mera función de automatización. ¿No se halla ya en el intento de institucionalizar la educación (*Bildung*) una coacción que favorece estas intenciones? La concreción de estas ideas, que pueden parecer un tanto abstractas y que sólo hemos podido esbozar en líneas generales, en la creación de una organización de la educación (*Bildung*) que responda a las exigencias humanas hace surgir dos axiomas básicos, mutuamente interrelacionados, cuyo estricto cumplimiento debe exigirse. Por un lado: La formación (*Bildung*) es un derecho humano sagrado y un deber de la Humanidad que no se puede esquivar. En ninguna manifestación inherente al hombre, como la familia, el estamento, el sindicato, la nacionalidad, la raza o la religión, se halla un derecho fundamental a limitar la formación (*Bildung*) del hombre. Para la formación (*Bildung*) se da sólo un límite natural, precisamente el que la fuerza, es decir el talento y la capacidad del hombre, se da a sí misma. Por otro lado: La institución educativa no hay que organizarla a partir de algún fin concreto impuesto al hombre, sino que en su organización como formación (*Bildung*) misma tiene que trabajar en la idea que le es propia al hombre como hombre. El primer axioma fundamental abre la institución educativa a todos los hombres, eliminando todos los impedimentos artificiales. La formación (*Bildung*) de una nueva vida cultural no se puede decretar desde arriba, sino que debe implantarse en cada uno y con ello en el pueblo en su totalidad. El segundo exige organizar la institución de la enseñanza de acuerdo a la estructura pura de la formación (*Bildung*), sin atenerse a fines externos. Esta pretensión debe hacerse efectiva en cuatro líneas: en la estructuración de la institución educativa en general, en la determinación de los contenidos, en la presentación del método y en las consecuencias para la realización de estas exigencias.

La estructura de la formación (*Bildung*) aparece en una secuencia en la que la idea que marca el punto absoluto de partida y que es la más propia del hombre, se exterioriza en su espontaneidad como fuerza y muestra un desarrollo. Este desarrollo continuado se desmembra en estadios naturales. Humboldt los llama naturales porque no se construyen según cri-

---

8. VI 38.

terios que le devengan desde fuera al desarrollo, sino que se definen según puntos de partida y de llegada orgánicamente dados. Cada estadio tiene su punto medio en sí mismo y es una unidad singular. Cada estadio natural concreto es con ello un apartado vivo y pleno en sí, el cual, como elemento constitutivo de un todo dinámico, no puede saltarse, y al mismo tiempo, como momento de una secuencia que se desarrolla orgánicamente, apunta más allá de sí. La estructura de la educación (*Bildung*) aparece como una totalidad estructurada en sí. Humboldt reconoce tres estadios naturales: el estadio de la estimulación de la fuerza –la educación (*Bildung*) elemental-, el estadio de la realización de la fuerza bajo la dirección orientadora en un proceso progresivo de toma de conciencia– la educación (*Bildung*) escolar –y el estadio de la activación libre de esta fuerza, que se va completando cada vez más en un juego libre– la educación (*Bildung*) universitaria. A estos estadios les corresponden de un modo espontáneo las instituciones: escuela elemental, escuela (o instituto), universidad. Estas formas institucionales son expresión y espejo de la estructura propia del movimiento educativo. Ninguna otra forma distinta puede asentarse sobre estadios naturales. Por ello estas formas distintas serían innaturales y, en su artificialidad, se hallarían en contradicción con el movimiento de la educación (*Bildung*). Impiden por sí mismas la educación (*Bildung*) general y pura y por ello hay que acabar con ellas. Las escuelas que forman para fines específicos de la vida no pueden por tanto ocupar el lugar de las instituciones que simplemente forman. Más bien tienen que someterse a aquellas en lo que respecta al concepto y al tiempo. Como la formación (*Bildung*) del hombre es anterior a la formación (*Bildung*) del ciudadano, hay que evitar una independencia de la función determinada en cada caso con sus consecuencias devastadoras para la autorrepresentación del hombre.

A esta organización estructurada de la educación (*Bildung*) deben reordenarse los contenidos correspondientes. Estos deben orientarse a los distintos estadios de la educación (*Bildung*) y, adaptándose a la realización de la educación (*Bildung*), ejercitar en cada estadio plenamente las fuerzas. Para las materias de estudio, esto significa que sólo pueden ser permitidas aquellas que no apunten a un fin externo contingente, sino que, en su apropiación, fomenten al mismo tiempo el estímulo y la formación de las fuerzas por sí mismas. Para la escuela elemental Humboldt se apoya en los puntos de vista de Pestalozzi para hacer atractiva y guiar, con el ejercicio de las relaciones de lengua, número y medida, la actividad formadora de la fuerza. De acuerdo con ello el instituto se concentra, además de en una atención adecuada a la historia (*Historie*) en el sentido del tiempo de las disciplinas de la experiencia como Geografía e Historia (*Geschichte*), también en el Lenguaje, la Matemática, el Arte y la Gimnasia como las materias de estudio imprescindibles para la formación (*Bildung*) humana. En esta línea le corresponde a la lengua la labor fundamental; pues la lengua es la que pone antes que nada al hombre en relación con el mundo, de modo que él [el hombre], que se halla necesariamente referido al mundo, sólo por medio de ella [la lengua] y en ella se comprende como hombre mismo, y esto quiere decir como criatura lingüística. No existe, para el hombre, ningún punto arquimédico fuera de la lengua. La enseñanza de la lengua no pretende por ello un dominio de la lengua como mera condición previa para el estudio de la literatura o de la comunicación social, sino que debe hacerse visible la forma específica de apropiarse el mundo de cada lengua como una manera concreta de ver el mundo y, por medio de esta forma propia de cada lengua en la que se expresa y al mismo tiempo se limita la fuerza infinita de la lengua, inducir a captar la forma del lenguaje en general y retrospectivamente, en el psiquismo sensibilizado de este modo, provocar un efecto formativo. En esta idea se basa también la alta estima de las lenguas clásicas, sobre todo del griego, al que se le adjudica un valor formativo especial. Aquí se halla el fundamento de aquella consideración de Humboldt, citada en general de un modo reducido y que por ello ha dado lugar a diversas interpretaciones erróneas, según la cual también el carpintero

debería aprender griego como por otra parte también el intelectual debería saber hacer una mesa<sup>9</sup>. “Todo el abanico de pensamientos”, explica Humboldt resumiendo estas consideraciones, “todo lo que atañe al hombre en primera instancia, incluso aquello sobre lo que se asientan la belleza y el arte, llega al alma sólo por medio del estudio de la lengua, la fuente de todos los pensamientos y sensaciones. Es el objeto permanente en el que se puede volver a sí mismo del modo más fácil y amar el mundo sólo porque se reconoce en ella [la lengua] la disposición natural de sentir nostalgia hacia lo más elevado, lo cual sólo aparece en la profunda soledad del espíritu.” E interpretando estas ideas, añade: “Aquel a quien le falte esto, se queda sólo a medio camino entre la dignidad y la felicidad”<sup>10</sup>. En la lengua lo sensible y lo cultural se hallan entremezclados en una unidad indisoluble. Profundizando y ampliando cada una de estas direcciones surgen la Gimnasia y la Matemática pura. La Gimnasia forma al hombre en su corporalidad, que se halla ciertamente relacionada con la formación humana. La tarea de la Matemática es, por medio de sus formas puras, sacar del ámbito de lo sensible y así preparar lo ético. El Arte, por fin, en su infinitud finita, es lo que lo eleva a una totalidad, a un juego armónicamente proporcional de todas las fuerzas, sobre el que se basa la posibilidad de la acción pura.

La Universidad no conoce ninguna orientación a contenidos concretos necesarios. No pone ninguna otra frontera que la de la autolimitación voluntaria. Sirve a la elevación y propagación de las ciencias en cuya apropiación subjetiva se forman y ejercitan las fuerzas creadoras del hombre, en el libre filosofar en compañía con los que comparten intereses iguales.

En estrecha correlación con el escalonamiento de los contenidos se halla el método. Este consiste en una relación concebida dinámicamente entre el que enseña y el que aprende, la cual garantiza la libertad, al ir posibilitando progresivamente libertad a medida que avanza la formación. Su condición previa elemental es el reconocimiento de la otra persona y precisamente de la persona joven como sujeto. Por eso no puede consistir en un enseñar que moldee al joven según una forma preestablecida, no se puede concebir pues como un inculcar coactivo que proceda mecánicamente, lo cual, como constata Humboldt, sólo conduce “al amaestramiento, malusando el tiempo que debía emplearse en la formación (*Bildung*), y a la ruina de las inteligencias”<sup>11</sup>. Por el contrario, el método se realiza estimulando la autoactividad. Por medio de la formación (*Bildung*) que se realiza en sus estadios naturales, el método conduce a una vida social libre, que se halla representada en la Universidad. Para esta vida social que se hace concreta en el diálogo, la verdadera respuesta, caso que haya una, no consiste en un consenso que surge de la extenuación de la fisis o del agotamiento de los argumentos, sino de la consumación de la discusión misma. El otro no debe ni ser persuadido ni convencido de algo, no debe ser hecho responsable de fundamentaciones últimas ni ser fijado a validez universal, sino que debe ejercitarse en sus fuerzas creadoras. En esta colaboración libre de preocupaciones cotidianas se forma la fuerza del hombre por sí misma; lo que Humboldt escribe interpretando el final de “Wilhelm Meisters Lehrjahre”, vale también como fin de la Universidad: “Los verdaderos años de

9. XIII 278: “También haber aprendido griego podría de este modo serle tan provechoso al carpintero, como hacer mesas al intelectual.” Y continúa inmediatamente: “no se necesita llegar a que un trabajador manual tenga que aprender griego ni latín”. Cfr. sobre esta constatación también F. J. Niethammer: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unser Zeit*. Jena 1808, p. 28; parecido *ibid.* p. 26.

10. Wilhelm und Caroline von Humboldt. Bd. 3, p. 260 (Carta de Wilhelm de fecha 20 de octubre de 1809). Cfr. también XIII 265.

11. XIII 264. Para la contraposición entre “enseñar” y “formar” cfr. también I 115; I 220 y otros.

aprendizaje se acaban ahora, el *maestro* ha asimilado ya el arte de la vida, ha captado que, para tener algo, hay que aferrarse a una cosa y sacrificar lo otro. Y qué otra cosa significa el arte de vivir sino saber elegir una cosa y ser capaz de sacrificar a ella lo restante.”<sup>12</sup>

Este arte de la vida, al que debe conducir toda formación (*Bildung*), exige nuevos maestros. Estos tienen que cumplir ahora una tarea formadora independiente, la cual no sólo es diferente de la teológica, sino incluso, como se le ha sustraído a la religión la función de ser fundamento de la formación (*Bildung*), se contraponen a ella. Humboldt debe por ello conseguir un estamento de docentes propio con una autoconciencia específicamente profesional. El maestro de la escuela elemental encuentra su saber profesional en el método de Pestalozzi. El maestro de instituto aprende su profesión en la facultad filosófica. Una cualidad determinante del docente la ve Humboldt en la serenidad (*Heiterkeit*), entendida como la capacidad de claridad, de paciencia (*Gelassenheit*), de dejar libre y reconocer en el joven lo que es y debe llegar a ser por sí mismo. Su definición como maestro consiste en hacerse prescindible para el joven. También el mero intelectual debe transformarse de raíz y hacerse formable. El nuevo profesor debe vincular la firmeza radical de Fichte con la precaución de Schleiermacher, no querer conseguir prosélitos y sólo ser efectivo por medio de lo que él mismo como tal encarna. No ser maestro, sino estimulador, cofilosofante y en esta tarea formador que se forma a sí mismo y al mismo tiempo creador de formación (*Bildung*) por medio de su ser.

Lo dibujado en estas breves líneas básicas aclaratorias del concepto de la reforma permite reconocer claramente que Humboldt no quiere trabajar con un cúmulo de constataciones en forma de normas respecto a su contenido, no quiere amarrar la formación (*Bildung*) hasta en sus detalles administrativos. No pretende revestir la organización educativa, que debe ser expresión del movimiento mismo de la formación (*Bildung*), con una chaqueta de fuerza educativa, ya que así se privaría de aquello que precisamente debe ser alcanzado por medio de su implantación. La institucionalización de la formación (*Bildung*) se halla en el estrecho filo que puede conducir por un lado a la inversión/perversión normativa de sus pretensiones, por otro lado a arbitrariedades informes/deformes. Por ello sus formas mismas deben acuñarse en sus propias instituciones en el marco del esquema natural fundamental, teniendo muy en cuenta las propias circunstancias. Esta reforma no puede prescribirse por medio de una ley que baje hasta el detalle y que nivele sin miramientos todas las expresiones individuales. Su punto de partida se halla en crear la sensibilidad (*Empfänglichkeit*) para las ideas que mueven la reforma de modo que los hombres la adapten, por sí mismos, a su situación. No se trata, para Humboldt, de igualarlo todo, sino de conectar con lo ya existente, de tener en cuenta las situaciones locales, de poner en marcha la reforma como una variedad de procesos evolutivos que partan de las diversas escuelas. No se llega a mucho con limitaciones puramente teóricas ni con distinciones meramente conceptuales ni con pretensiones sólo formales. De las personas que piensan, explica Humboldt, “depende el espíritu en el que se actúa también en la misma línea, y éste hace, por su fuerza interna, totalmente distinto lo que aparece, por sus instituciones externas, como uno y lo mismo.”<sup>13</sup> Humboldt ni puede ni quiere ofrecer un plan de estudios sin fisuras que determine todos los

---

12. HA (Cartas a Goethe) Vol. 1, p. 259 (Humboldt a Goethe de fecha 24 de Noviembre de 1796). Cfr. sin embargo también las objeciones de Humboldt a la concepción de Goethe de la educación, la cual daría demasiada importancia “a lo real y práctico ... y muy poca al auténtico aprendizaje”, en su carta a Carolina de fecha 8 de Septiembre de 1809 (Wilhelm und Caroline von Humboldt, vol. 3, p. 229).

13. XIII 276.



pasos a dar, al modo de una instancia normativa que regulara y controlara todas las actividades. Lo vivo, que le es propio a toda formación (*Bildung*), no soporta el verse amarrado de este modo. La institución educativa no debe ser una instancia normativa enfrentada al individuo, sino que debe ponerlo en condiciones de realizar libremente su propia formación (*Bildung*). En lugar de una pedagogía estatal de la prescripción, se coloca la imaginación de todos los participantes para construir la institución educativa, la cual [imaginación] crea sus propias soluciones, superando la propia situación concreta. Como Humboldt no cree que el Estado, siempre uniformemente normativo, sea capaz de otorgar libertad a la institución educativa, define a la Nación que actúe de modo múltiple y vivo, como el único portador razonable capaz de garantizar la organización de la educación (*Bildung*) prevista por él. El Estado, ha defendido siempre Humboldt, es una institución jurídica, no una institución educativa<sup>14</sup>. No tiene competencia para actuar en los asuntos educativos, pero debe asegurar el ámbito de la educación (*Bildung*) de tal modo que se pueda desarrollar en él libremente la educación (*Bildung*) del joven.

Las regulaciones que debe garantizar el estado se refieren a condiciones previas necesarias para el éxito de la Educación (*Bildung*). Por ello se halla en primer lugar el asegurar la obligación general de la escuela, la cual no significa sólo obligación de enseñanza con la posibilidad de una dispensa de escuela en favor de una enseñanza privada, y, en estrecha relación con ello, la preocupación de un estamento cualificado de profesores. Son necesarios controles estatales para proteger a los jóvenes de profesores inadecuados, “para impedir que el alumno tome un camino que no le sea provechoso”<sup>15</sup>. A Humboldt no se le oculta, sin embargo, que ni siquiera el mejor control es una medida fiable de las capacidades; ni que el Estado también se puede equivocar; ni que entre los profesores también puede darse una pérdida de cualificación. Por ello tiene que ser posible, alejarlos de nuevo de la escuela<sup>16</sup>: incluso a profesores con título que son inadecuados o que se vuelven incapaces. Para que los profesores puedan ver su tarea de un modo cualificado, Humboldt exige para ellos una buena paga, nunca un número excesivo de horas hasta sólo en casos excepcionales un máximo de 24 horas semanales para los profesores de instituto y 12 horas para el director, clases controlables en las que se diferencie según el grado de conocimiento y la capacidad de rendimiento, clases no demasiado grandes –un instituto con 900 alumnos es para él demasiado grande– y además protección eficaz ante las extendidas y deshonrosas exigencias extraescolares. La tarea principal de la escuela consiste en “fortalecer la débil disposición natural; de la resuelta, en cambio, garantizar la libertad de expresarse y de desarrollarse”<sup>17</sup>. En el punto central de la escuela se halla el alumno como individuo. Por mor de su formación (*Bildung*), debe ser asegurado frente a pretensiones exageradas. Por ello no debe recibir clase más de 36 horas a la semana, se puede insistir progresivamente, en el marco de los contenidos previstos, en puntos importantes que respondan a su capacidad y a sus inclinaciones, debe incluso, donde se pueda, ser incorporado activamente a la conformación de la clase y a la vida escolar<sup>18</sup>. Tiene que someterse a exámenes que

14. Cfr. X 100 u. ö.

15. XIII 278.

16. Cfr. XIII 283; X 178 u. ö.

17. X 176; también carta Wilhelm von Humboldt a Körner de fecha 30 de Noviembre de 1808 (Wilhelm von Humboldts Briefe an Christian Gottfried Körner. Ed. por A. Leitzmann. Berlin 1940, p. 72).

deben asegurar si puede adelantar más en su formación (*Bildung*), e impedir que siga un camino educativo no natural para él. Para los hijos de los pobres hay que adaptar las posibilidades ya existentes para liberarles y rebajar la matrícula, como también Stein lo había previsto, tras un proceso formal para evitar en lo posible arbitrariedades, pero al mismo tiempo insistir de modo general en las matrículas, para mantener viva la participación en la escuela<sup>19</sup>. Una importancia especial cobra el director, el cual debe conformar la vida pedagógica de la escuela y darle un inconfundible carácter particular. Sin embargo no gobierna autocráticamente, sino se deben preveer posibilidades de participación de los profesores, padres, responsables, sea en conferencias de maestros, sea en reuniones locales. Estas y aún algunas otras indicaciones que se pueden extraer de su obra completa muestran que Humboldt está pensando no sólo en una concepción teórica global, sino también en los detalles prácticos, no sin importancia para conseguir lo que pretende. En general se halla en la fundación de la institución educativa una pretensión revolucionaria que en nada envidia a las exigencias políticas radicales que tocan profundamente al tejido social y estatal. Aunque Humboldt con las medidas que propone y con los consejos que da, conecta con algunas ideas de su tiempo, sin embargo en su Teoría de la Educación (*Bildung*), que se orienta a la institución educativa, éstos reciben un nuevo punto de vista que les otorga otra valoración y otro significado. Humboldt, con su reforma, no puede, ni quiere de ningún modo, transformar de raíz, de hoy para mañana, lo existente. La implantación de estas ideas necesita tiempo<sup>20</sup>. Nada debe hacerse con precipitación. A las personas no hay que atragantarles con esta concepción de la escuela. Tiene que llevarse a cabo de un modo atractivo, no imponiéndola con una coacción que ahogue la fuerza. La unidad del principio al que hay que orientarse con tenacidad no puede borrar el carácter múltiple de lo real<sup>21</sup>. Calcular lo posible y una inteligencia práctica son necesarios para la implantación misma, si no se quiere que la obra concebida de un modo tan lógico fracase ya en el modo de la implantación. "Yo había hecho un plan general", escribe Humboldt a Carolina, mirando retrospectivamente a su actividad en el Departamento, "que comprendía todo, desde la escuela más pequeña hasta la universidad, y en el que todo se relacionaba mutuamente; estaba familiarizado con todas las partes; trabajé con la misma energía en lo más pequeño y en lo mayor, sin preferencias; no me dejé asustar por ninguna dificultad; donde no podía hacer nada de momento por una cosa, me dirigía inmediatamente a otra; tenía ... una confianza total."<sup>22</sup> Las condiciones previas para poder llevar a cabo este plan parecían ser favorables. Había una cabeza dirigente en la

18. Cfr. X 210. Sólo podemos apuntar el tema de la influencia de los niños en la conformación de la clase y en la vida escolar en relación con las pretensiones políticas de Humboldt. Así como Stein ha visto en la participación y representación también un "medio de educación", asimismo habría que explicar las ideas de Humboldt sobre la Constitución prusiana, influidas por Stein, también bajo el punto de vista de la educación. Una Constitución en el sentido de Humboldt sólo puede fundamentarse en la educación del pueblo para la comprensión y la cooperación y tiene que permitir a la actividad del individuo un espacio libre para que desarrolle la experiencia. Stein apunta expresamente a la interrelación de vida educativa y cooperación en el estado: "La realización de las instituciones de educación y enseñanza puede ayudar a superar las limitaciones en las instituciones del estado y, al revés, éstas pueden paliar las faltas de aquéllas. En un Estado en el que el ciudadano es llamado a participar en los asuntos públicos y en los municipales, éste se ve estimulado por aquéllos a la acción propia y al esfuerzo por adquirir los conocimientos necesarios para su profesión." (Cfr. Freiherr von Stein. Cartas y escritos oficiales. Ed. p. E. Botzenhart - W. Hubatsch. Vol. I-X. Stuttgart 1957-1974. Vol. IX, 839 (en adelante citado Botzenhart-Hubatsch).

19. Cfr. XIII 270; XIII 276. Cfr. también I 145. Respecto a Stein cfr. Botzenhart-Hubatsch IX 838s.

20. Cfr. XIII 264; cfr. también XII 449.

21. Cfr. XIII 280.

posición política decisiva, la cual había concebido un proyecto de reforma armónico en sí y que comprendía toda la institución educativa; podía además tener una visión de conjunto y calcular la totalidad de las medidas que había que tomar y también las dificultades que se oponían a ellas, y que además gozaba, como persona, de la confianza de poder transformar de raíz la situación en el ámbito de la formación (*Bildung*).

### III

La decisión con la que Humboldt intenta realizar el plan de reforma no le impide reconocer las muchas dificultades con las que choca su pretensión. Exige un cambio de mentalidad que choca con estructuras anquilosadas y exige reponsabilidades; que supone además un alto desembolso económico que en tal situación política sólo con mucho sacrificio se podía aguantar. Disturbios como consecuencia de las reformas de Stein y una creciente desconfianza de los franceses contribuyen a que Humboldt llegue a veces a dudar en implantar su plan. Sarcásticamente cita a un antiguo predicador que había dicho sobre la nueva Constitución: " 'Decidieron un consejo y no resultó nada de ello.' Esto me viene a la memoria muchísimas veces."<sup>23</sup>

La limitación más importante que, sin embargo, se imponía a su efectividad, se hallaba en la brevedad de su mandato. Ni siquiera 16 meses está en activo en su puesto. Y ni siquiera este corto espacio de tiempo puede aprovecharlo para un trabajo continuado. Tras la toma de posesión de la dirección de la sección, en Febrero de 1809 se queda primero en Berlín, se adapta a su nuevo campo de acción ("pensar y leer" son su actividad principal); se ve enterrado entre papeles, rodeado de visitas, envuelto en innumerables asuntos en los que deben tomarse decisiones, visita escuelas, da el visto bueno a planes de estudio, toma parte en exámenes de profesores, registra con impaciencia creciente que el trabajo en el Departamento avanza de un modo desordenado y discontinuo, en lo básica incluso se halla paralizado, porque falta el contacto inmediato con el rey y el gobierno que se hallan en Königsberg. Al ir a Königsberg, el 14 de Abril, se abren mejores posibilidades de trabajo, aunque las fuerzas subsidiarias inmediatamente bajo su mando se ven reducidas a un secretario y un ayudante. En poco menos de ocho meses desarrolla las líneas fundamentales de su programa de reforma educativa, e impulsa al mismo tiempo su puesta en práctica. Un ámbito básica es para él la reforma de la escuela elemental, unido con la nueva orientación fundamental de la formación de profesores para la escuela elemental. No se conforma con una información teórica y con los consejos administrativos, sino que se crea su propia idea visitando escuelas, incluso dando clases en la escuela y llega hasta la casa real preconizando el método de Pestalozzi, modificado por Carl August Zeller, a veces de un modo caprichoso. "Paso", escribe a su mujer, "a veces mañanas completas en la escuela elemental. Hasta ahora, no lo hacían los ministros y les quedaba lejos la cosa, y ellos a la cosa. Yo llego sin avisar."<sup>24</sup> También en lo referente a los institutos defiende el nivel comunal. Se ocupa críticamente con nuevos planes de organización, explica preguntas de los planes de enseñanza, toma decisiones que ponen fuera de servicio algunas cosas a las que se estaba

22. Wilhelm und Caroline von Humboldt. Vol. 3, p. 444 (carta de Wilhelm, de fecha 28 de julio de 1810).

23. ebd. Vol. 3, p. 164 (Carta de Wilhelm de fecha 19 de Mayo de 1809).

24. ebd. Vol. 3, p. 172 (carta de Wilhelm de fecha 2 de Junio de 1809). La postura de Humboldt respecto al pueblo y su educación se halla cerca de las concepciones de Stein y de Schleiermacher y en oposición a las de von Hardenberg, Goltz, Wittgenstein y otros de esta época. Rudolf Ibbeken: Preußen 1807-1813. Staat und Volk als Idee und in Wirklichkeit. Köln y Berlin 1970, p. 308.

acostumbrado. En esta actividad, casi sin límites, que sirve precisamente para despertar la comprensión de las líneas orientativas de sus medidas reformistas, no pierde de vista el plan general, a saber, transformar de raíz la escuela existente, con prudencia, pero también con energía. Los focos locales de implantación de la reforma son Königsberg, y las ciudades lituanas de Insterburg, Gumbinnen, Memel así como Elbing. Para ellas desarrolla planes de organización, que no difieren en el carácter fundamental, teniendo en cuenta la situación concreta comunal. Elabora planes para Königsberg, que iban desde lo fundamental, hasta los detalles más propios del lugar, y líneas orientativas para las ciudades lituanas, que se limitaban más a consideraciones fundamentales. Finalmente su atención se dirige intensivamente a las universidades y especialmente a la fundación de una Universidad en Berlín. En Agosto de 1809 le escribe a su mujer en Roma que tras pesadas gestiones que han durado meses ha conseguido imponer un orden del Consejo de Ministros para la fundación de una universidad en Berlín que hará "época" en Alemania<sup>25</sup>. Humboldt distribuye el día del siguiente modo: "Hablar con las personas, frecuentar la sociedad, visitar las escuelas, leer actas y elaborar artículos propios, todo ello se desarrolla de tal modo, que apenas me queda tiempo."<sup>26</sup>. El 5 de diciembre, Humboldt da por terminados su estancia en Königsberg con un informe general elaborado en cuatro días y medio de trabajo muy concentrado, que él deja como resumen sobre lo llevado a cabo, para un posible sucesor y como legado para el rey<sup>27</sup>. Deja Königsberg para arreglar los asuntos de familia surgidos a la muerte de su suegro y el 26 de enero de 1810 vuelve a su puesto, transpasado entre tanto de nuevo a Berlín.

La situación en Berlín le obliga a concentrarse especialmente en la elaboración de la delegación científica para la Educación pública así como en los problemas ocasionados por la fundación de la universidad. La delegación científica se constituye, tras la petición de Schleiermacher como director interino el 26 de marzo de 1810, en la semana siguiente. Esta recibe inmediatamente tareas "que tienen que ver esencialmente con la institución escolar"<sup>28</sup>, se ocupa inmediatamente también con asuntos específicos, por ejemplo, con el examen de magisterio de Jahn<sup>29</sup>. Con su constitución se responde a una exigencia decisiva de Stein de hacer partícipe a la Ciencia, y con ella, y por medio de ella a la vida pública, en la constitución de la institución educativa. Los trabajos para la inauguración de la universidad de Berlín, sobre todo la contratación de los profesores, exigen paciencia y astucia y suponen además mucho tiempo.

En esta época, la actividad de Humboldt se ve recargada por la pregunta sobre si va a poder permanecer en su puesto o no. En marzo de 1810 se le comunica la decisión de suspender el Consejo de Estado, previsto según la nueva orden de administración de Stein, de modo que Humboldt se ve debilitado en su autoridad, limitado en su independencia y subordinado a los ministros. Al verse afectado por esta medida, tanto en su reputación y en su

---

25. Wilhelm und Caroline von Humboldt. Vol. 3, p. 223. Cfr. la solicitud de Humboldt para la fundación de la universidad de Berlín, de fecha 12 de mayo de 1809 (X 139-145) y la Kabinetsorder de fecha 16 de agosto de 1809, por la que resulta la fundación de la universidad de Berlín. Humboldt considera no sin fundamento que esta decisión ha sido un éxito personal.

26. Wilhelm und Caroline von Humboldt. Vol. 3, p. 244 (Carta de Wilhel, de fecha 27 de septiembre de 1809).

27. Cfr. X 199-224 (La fecha del informe hay que corregirla al 5 de diciembre).

28. Carta de Humboldt a Schleiermacher, de fecha 26 de marzo de 1810, en parte publicada por Franz Kade: Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808-1818. Leipzig 1925, p. 45. La cita está sacada de la parte aún no publicada del original.

29. Cfr. la carta de Humboldt a Schleiermacher, de fecha 31 de marzo de 1810, publicada por Rudolf Hartstein: Friedrich Ludwig Jahns Staatsexamen. En: Monatsschrift für das Turnwesen. Jg. 16 (1897), p. 199 s.

honor personal, como también en su actividad para la reforma de la institución educativa, tras la publicación de la orden del gabinete el día 29 de abril, presenta su dimisión que el rey, tras algunas vacilaciones, acaba aceptando. La salida de Humboldt del puesto significa el abandono de la cabeza productiva que tenía una visión general de conjunto, la disolución de la obra de la reforma en una fragmentación en la que se acaba perdiendo, tras las muchas particularidades aquí y allí, el concepto sistemático en sus intenciones fundamentales. Pero incluso si hubiera permanecido en su puesto y hubiera sacrificado todas las consideraciones personales de su actividad, "no se hubiera logrado nada", escribe refiriéndose a la destitución del Consejo de Estado<sup>30</sup>. Con Schuckmann, su sucesor, no se podía pensar en una continuación de la reforma. Humboldt le considera "un hombre, ... que podrá ser bueno para muchas otras cosas, pero para ésta no sirve ni servirá nunca"<sup>31</sup>.

¿Qué logró Humboldt en su período de diputado? Según su propio testimonio, dio un nuevo impulso a la institución educativa y creyó con razón que quedarían muchas huellas de su trabajo. Ha revalorizado la escuela elemental, como el nivel básico para la Educación (*Bildung*) de la nación, ha proporcionado al estamento del profesor y especialmente al del profesor de instituto una autoconciencia propia, que le permite afirmarse contra los teólogos, a la Educación (*Bildung*) general la ha hecho punto central de la institución educativa, ha intentado institucionalizar la corresponsabilidad de la "nación" en la institución educativa, ha creado la Universidad de Berlín, cuya fundación, como él subraya, "me pertenece personalmente de un modo más propio que todo lo demás"<sup>32</sup>, y por esta fundación, como dice más tarde Du Bois-Reymond, ha hecho de Berlín la capital cultural de Europa<sup>33</sup> y con la inclusión de la reorganizada Academia y de los institutos científicos en la alianza de la universidad ha puesto el fundamento para el desarrollo científico en Alemania durante el siglo XIX.

Aunque este resultado pueda sonar tan imponente, sin embargo Humboldt no pudo impulsar la reforma de la institución académica hasta el punto de que lo concebido de un modo tan coherente en todas sus partes se hubiera podido imponer y mantener por sus propias fuerzas. Sus ideas básicas y sus convicciones no pudieron afirmarse en las instituciones. Precisamente en vistas a su orientación fundamental, en la pretensión universal de formación (*Bildung*) para la humanidad, es donde alcanza la institución educativa un proceso distinto de desarrollo.

#### IV

El proceso de derrocamiento del pensamiento de Humboldt sobre la Educación no podemos presentarlo por razones de tiempo. Me limitaré a algunas consideraciones. Humboldt quizás sobrevaloró la fuerza de la nueva Educación (*Bildung*) frente a la oposición de los que realmente eran influyentes. Éstos pudieron acusarla fácilmente de disolvente del Estado y enemiga de la religión, tildarla de pretendido esteticismo, y de cosmopolitismo que esquivo los hechos e ideas aliadas de la realidad y de un subjetivismo exagerado. Los que

30. Wilhelm und Caroline von Humboldt. Vol. 3, p. 446 (Carta de Wilhelm de fecha 28 de julio de 1810).

31. Wilhelm von Humboldt: Carta a Georg Heinrich Ludwig Nicolovius. Ed. p. R. Haym. Berlin 1894, p. 36 (carta de fecha 18 de junio de 1816). Cfr. también ebd. p. 24 (carta de fecha 26 de febrero de 1811).

32. Cartas de Wilhelm von Humboldt a Johann Gottfried Schweighäuser, editadas por vez primera según los originales y comentadas por A. Leitzmann. Jena 1934, p. 48 s. (carta de fecha 16 de julio de 1810).

33. Cfr. *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelm-Universität de Berlín (Gedenkschrift der Freien Universität Berlin zur 150. Wiederkehr des Gründungsjahres der Friedrich-Wilhelm-Universität de Berlín)*. Ed. p. W. Weischedel. Berlin 1960, p. 407.

ostentaban el poder se mofaban del nuevo proyecto educativo. F. Th. Vischer, en 1840, decía contra el pensamiento de Humboldt: “Ya tenemos bastante guerras educativas del sujeto en sus circunstancias privadas, ahora queremos ver luchas entre los pueblos.”<sup>34</sup> Este complejo proceso de repulsa de los axiomas fundamentales de la teoría de Humboldt, vinculado a una lucha contra la humanidad, se halla enmarcado en una amplia tendencia de la época que responde a otro concepto del Estado y de la política, a otra concepción de la Ciencia y del Arte y, no en última instancia, a otro desarrollo económico y social que surgió con fuerza. Su influjo en el ámbito educativo fue registrado pronto en el círculo más estrecho de Humboldt. En la Comisión Científica, Schleiermacher y así indirectamente también Humboldt, fue el más poderoso adversario de Süvern en puntos tan importantes como la enseñanza de las lenguas antiguas y la estructuración de la organización educativa. Schleiermacher no considera las lenguas antiguas como objetos necesarios de estudio, incluso los considera superfluos, caso que no se quiera ser intelectual o alto funcionario. Exige una organización educativa más diferenciada en las formas escolares, que se defina desde fines sociales amplios y que tenga en cuenta, en sus contenidos, también el mundo del trabajo<sup>35</sup>. Ya en 1819 Niethammer, cuyas ideas de la reforma Humboldt rechazó enérgicamente, había intentado recomendarse al Estado prusiano, con indicación expresa de su enfrentamiento contra la “liberalidad”; de un modo más evidente aparece este cambio por la intervención de Hegel en el Ministerio en favor de las ideas de la reforma de Niethammer ante Johannes Schulze, y quizás también ante Altenstein mismo, ya que él [Hegel] ve en su orientación básica aquella pedagogía del Estado que él, en la confección de su Filosofía del Derecho, cree deudora del Estado prusiano. La influencia de Hegel en el “punto medio” de Berlín es lo que abre un nuevo capítulo de la Educación y de las instituciones educativas. Estas concepciones heterogéneas ponen en evidencia una discrepancia en la definición de la formación (*Bildung*) humana. Los diferentes puntos de vista son un reflejo de tendencias más amplias que se hallan de acuerdo, a pesar de todas sus diferencias, en el rechazo de las coacciones funcionales que nieguen el lugar central del hombre, que Humboldt tanto subraya, y que no ven el sentido de la Historia en la realización del individuo. El recuerdo de la influencia de la reforma educativa de Humboldt, al principio todavía presente por breve tiempo adjudicándole la culpa de la nueva Educación (*Bildung*), considerada peligrosa para la religión y el Estado, se borra casi por completo, y se limita en las próximas décadas casi sólo al recuerdo de la fundación de la Universidad de Berlín y de la gran influencia gloriosa surgida de ella.

Queda por preguntar cómo asimiló Humboldt estos procesos que surgieron aún mientras él vivía. Él reconoce claramente la discrepancia entre contemporaneidad acérrima y humanidad y no cae en la ilusión de que se pueda lograr la unión fracasada de política y humanidad de un golpe. Se da cuenta de las degradaciones malintencionadas de Fichte, del olvido en que caen los escritos filosóficos de Schiller, también del distanciado respeto, no libre de una cierta acusación, del que él mismo es objeto y de la alianza entre el Estado y la Religión que se halla en el fondo de todo ello. Ve el contraste cortante entre el viejo y el nuevo mundo. Las exigencias del momento, piensa, compelen a la juventud, inoportunamente, a la eficacia inmediata; pocos son los que se aferran a la Ciencia y al Arte por mor de su formación, sin preguntar de inmediato por el provecho y las ventajas para una cosa u otra.

34. Friedrich Theodor Vischer: *Kritische Gänge*. Vol. 1. Tübingen 1844, p. LII.

35. Cfr. sobre ello mi artículo: *Institution und Bildung. Entwürfe zur Organisation des Bildungswesens im frühen neunzehnten Jahrhundert*. En: *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Heft 3. Münster (2. ed.) 1986, p. 2-49.

La preeminencia de la pregunta por la formación (*Bildung*) en el sentido de Wilhelm von Humboldt no encuentra ya ningún reconocimiento. El juicio escéptico y negador se impone. La política de la fuerza, basada en los ejércitos, arrincona la política de la Educación (*Bildung*). Humboldt sin embargo se mantiene firme en sus convicciones de que sólo por medio de la Filosofía y del Arte puede llevarse a cabo aquella Educación (*Bildung*) en la que el hombre realice su verdadera definición. “Poesía y filosofía se hallan, por su naturaleza,” escribe en 1830 en *Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung*, “en el punto céntrico de todos los esfuerzos culturales, sólo ellas pueden reunir en sí todos los resultados aislados, sólo desde ellas puede inyectarse en lo individual al mismo tiempo unidad e inspiración, sólo ellas representan propiamente lo que el hombre es, pues todas las restantes ciencias y destrezas, si se las pudiera separar de ellas, mostrarían sólo lo que posee y se ha apropiado. Sin ese núcleo clarificador, hasta el saber más generalizado permanece demasiado disperso; su influencia en la dignificación del individuo, de la nación y de la humanidad se frena y queda sin fuerza, siendo esta dignificación la única meta de toda indagación sobre la naturaleza y el hombre y sobre la enigmática relación entre ambos. Investigar la verdad, educar y hacer poesía por mor de la belleza se convierten en objetos vacíos, cuando se esquivo investigar la verdad y la belleza allí donde se revela su naturaleza emparentada, no diseminada en objetos dispersos, sino como objetos puros del espíritu”. Esta posición fundamental no puede interpretarse como una mera contradicción negadora contra el propio tiempo. Ni es expresión de amargura, aislamiento, resignación, melancolía intimista, sino dictada por la conciencia de que, si ha de ser posible dominar humanamente el progreso, ello sólo será posible sobre el fundamento de esa Educación (*Bildung*) que lleva en sí la educación (*Bildung*) también del tiempo venidero.

Traducción: Xabier Insausti  
UPV/EHU