

## El conflicto entre filantropismo y humanismo y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber<sup>1</sup>

Pilar Mancebo Pérez<sup>2</sup>

Recibido: 27 de noviembre de 2022 / Aceptado: 24 de marzo de 2023

**Resumen.** Partiendo de la constatación husserliana de la crisis filosófica como crisis vital de una humanidad que se ha desviado de su *télos* al implantar el modelo tecno-científico del dominio del mundo, el artículo investiga el lugar de la filosofía en el sistema educativo, explorando las reformas propuestas en Baviera y Prusia por Niethammer y Humboldt a principios del siglo XIX y que plantean, cada una a su modo, la necesaria incorporación de la filosofía a una educación de Estado que, frente a las pretensiones utilitarias del filantropismo, logre elevar al hombre a su humanidad. En este sentido, retorna al concepto humanista de formación (*Bildung*) al que se consagran ambas reformas y que Gadamer recupera precisamente en *Verdad y método* como un ideal para enfrentar la pretensión de universalidad de la ciencia moderna en relación a las nociones de conocimiento y de verdad, así como para pensar el horizonte ontológico de la experiencia hermenéutica. Es precisamente este ideal el que permite localizar el lugar de la filosofía en el conjunto del saber y conducir al hombre a su humanidad. **Palabras clave:** crisis filosófica; filantropismo; humanismo; hermenéutica; educación; Husserl; Niethammer; Humboldt; Gadamer.

### [en] The Conflict between Philanthropinism and Humanism and the Place of Philosophy in the Whole of Knowledge

**Abstract.** On the basis of the Husserlian assertion of the philosophical crisis as the vital crisis that has diverted the humankind from his *télos*, by establishing the techno-scientific model of world domination, this article researches the place of philosophy in the educational system by exploring the reforms proposed in Bavaria and Prussia by Niethammer and Humboldt at the very beginning of the 19th century. Both reforms, each in a different way, incorporated philosophy to a State-education whose aim was to raise the human being to his humanity, facing the philanthropinism's utilitarian claims. In this sense, the article turns towards the humanist concept of formation (*Bildung*), to which both reforms are devoted, and to which Gadamer returns in *Truth and Method*, where it is seen as an ideal, in order to face the universality-claim of the modern science in relation to the notions of knowledge and truth, as well as in order to think the ontological horizon of hermeneutical experience. Precisely this ideal enables us to find the place of philosophy in the whole of knowledge and to lead the human being to his humanity.

**Keywords:** philosophical crisis; philanthropinism; humanism; hermeneutics; education; Husserl; Niethammer; Humboldt; Gadamer.

<sup>1</sup> El presente artículo desarrolla las ideas de una comunicación presentada en el “IV Congreso Internacional de Innovación Educativa en Filosofía: Tejiendo Redes de Experiencias Didácticas” el 23 de junio de 2022 y realizada en el marco del proyecto de I+D *Naturaleza humana y comunidad IV: El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades, o la filosofía en la crisis de la humanidad europea del siglo XXI* (FFI2017-83155-P), dirigido por José Luis Pardo Torío.

<sup>2</sup> Investigadora independiente.

**Sumario:** 1. Introducción: la crisis filosófica; 2. La crisis filosófica como decisión educativa; 3. Primera resolución: la reforma educativa de Niethammer; 4. Segunda resolución: la reforma educativa de Humboldt; 5. La hermenéutica como decisión frente a la crisis; 6. Conclusión; 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Mancebo Pérez, P. (2023) “El conflicto entre filantropismo y humanismo y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber”, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* 56 (1), 105-121.

## 1. Introducción: la crisis filosófica

El capítulo primero de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* de Husserl configura un diagnóstico: la crisis de la filosofía es la crisis de la ciencia y ambas se incardinan en la crisis vital radical de la humanidad (§§1-7). El momento de crisis es, no obstante, también una oportunidad: el momento para separar, juzgar y decidir; es el momento del *krinein*. El primer juicio es claro: a pesar de sus logros sobre el dominio técnico del mundo, la ciencia está en crisis, porque ha dejado de ser una guía para conducir a la humanidad a su *télos*. Y esta crisis está ligada, a su vez, a su separación de la filosofía y a la relegación de esta a un tipo de saber prescindible o inútil. Sin embargo, la utilidad de la filosofía no es de tipo técnico y es esta insistencia en el dominio técnico como único acreedor de la utilidad lo que ha provocado precisamente la crisis vital radical de la humanidad. Por eso Husserl recupera a los hombres del Renacimiento que comprendieron cuál era la verdadera vocación filosófica y, por lo tanto, la verdadera vocación teórica: lograr la autonomía práctica a través de y a partir de la autonomía teórica. En este sentido, se trataba de impulsar el renacer de aquello que es esencial al hombre antiguo: la forma “filosófica” de existencia (*die “philosophische” Daseinsform*); y es que la filosofía, en cuanto teoría, no sólo hace libre al investigador, sino que “hace libre a aquel que esté formado filosóficamente” (*jeden philosophisch Gebildeten*)<sup>3</sup>. Esta vuelta del Renacimiento a lo antiguo saca a la luz la intrínseca relación entre filosofía y educación que no es sino la intrínseca relación entre filosofía y forma de vida que ansía una formación teórica que ofrezca una visión unitaria de lo que es. De ahí que el mismo Husserl, al final del §3, recuerde que esta vocación filosófica se encuentra como en ningún otro en el espíritu que impregnaba el siglo XVIII (el llamado “siglo filosófico”), el que inundaba el himno a la alegría de Schiller y Beethoven, y de donde surgió “aquella ardiente ansia de formación (*Bildungsdrang*), aquel celo por una reforma filosófica de la educación y de todas las formas sociales y políticas de la existencia de la humanidad que hace tan digna de veneración la tan injuriada época de la Ilustración”<sup>4</sup>. En este sentido, la crisis filosófica es el momento del cambio y la transformación, el momento de la decisión: el filósofo ha de convertirse en “funcionario de la humanidad” (*Funktionär der Menschheit*)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Husserl, E.: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, *Husserliana* VI, La Haya, Marinus Nijhoff, 1954, § 3, p. 5 s.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>5</sup> *Ibid.*, §7, p. 15.

## 2. La crisis filosófica como decisión educativa

La crisis filosófica, por tanto, como crisis de la humanidad, tiene que enfrentar la crisis educativa. Este será también el legado de la Ilustración. En este sentido, la cuestión pedagógica no es meramente coyuntural, sino un problema específicamente filosófico, porque lo que está en juego es cómo resolver la crisis vital radical de la humanidad, que implica enfrentar la cuestión de cuál es el lugar de la filosofía en el conjunto del saber. La referencia husserliana a la Ilustración no es casual: es el siglo XVIII donde se plantea de nuevo la necesidad de un sistema educativo de Estado y que alcanzará las reformas estatales europeas de finales de ese mismo siglo y de principios del siguiente. No es, desde luego, un problema nuevo, pero sí que se plantea de un modo nuevo, por cuanto que, lejos de ser un problema sólo teórico, alcanza las reformas educativas y las discusiones en torno a estas. Y es que la reforma del sistema educativo y de sus diferentes etapas (desde la educación primaria hasta la universidad) conlleva una controversia: el debate acerca de en qué debe consistir la educación. Precisamente en estos términos lo plantea *El conflicto del filantropismo y del humanismo en la teoría de la instrucción educativa de nuestro tiempo*, publicado en 1808 por Niethammer, quien había sido nombrado en 1807 consejero escolar central en el recién creado Ministerio de Interior bávaro. El escrito se publica, entonces, en el contexto de las reformas educativas emprendidas por los Estados alemanes y que impulsarán su modernización, en medio de la expansión napoleónica. Es por tanto también un momento de crisis, que viene a unirse a una crisis específicamente educativa: por una parte, la de las antiguas escuelas latinas que, con su insistencia en la enseñanza del latín y en un método mecánico de enseñanza, no preparaban suficientemente para la vida ni tampoco para la universidad; por otra parte, la de la propia universidad, marcada por una fuerte tendencia hacia el tradicionalismo y el inmovilismo, que impulsó su cierre en Francia y la reforma en Alemania<sup>6</sup>. En este sentido, el libro de Niethammer se incardina en un debate que se había planteado en el siglo anterior (es el debate ya preparado teóricamente por Locke, Rousseau, Kant o Herder, entre otros) y que se publica en el contexto de las reformas educativas que, en la línea de lo que estaba pasando en Francia, han de eliminar la mentalidad servil y preparar el reino de la libertad.

La obra de Niethammer no está exenta de polémica y es tachada a menudo de reaccionaria. Sin embargo, separa claramente dos concepciones de la educación todavía presentes hoy en día y, por lo tanto, distingue nítidamente, pudiendo ayudar a entender esta crisis como una decisión. Para empezar, el propio título crea dos términos para designar estas concepciones pedagógicas contrapuestas. En realidad, debemos precisamente a este escrito de Niethammer el nacimiento del término *humanismo*, derivado del adjetivo ‘humanista’, común desde el Renacimiento, y en esta medida, una teoría pedagógica que pone la mira siempre en “cuidar más de la *humanidad* que de la *animalidad* del alumno”, mientras que el nombre *filantropismo*, derivado del instituto *Philanthropin* fundado por Basedow en Dessau en 1774, designaría una pedagogía que pondría su atención en “*un beneficio para la humanidad*”<sup>7</sup>. Estas

<sup>6</sup> Sobre la crisis universitaria, véase especialmente A. Renaut: *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calman-Lévi, 1995. El debate sobre la universidad ocupará, por otra parte, a los filósofos idealistas desde el posicionamiento kantiano en *El conflicto de las facultades*.

<sup>7</sup> Niethammer, F. I.: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena, Friedrich Fromman, 1808, p. 8.

serían, según Niethammer, las designaciones para la pedagogía de los antiguos y la pedagogía de los modernos, de manera que los últimos se entienden como enfrentados a los primeros, en la medida en que consideran que aquellos se centran en un estudio mecánico de las lenguas doctas (del latín, el griego y el hebreo), que no prepara adecuadamente para la vida. En este sentido, ambas teorías se distinguen por el modo como conciben la finalidad de la educación y, por ello, tanto por el objeto como por el método de la enseñanza. El filantropismo moderno, nacido de la Ilustración, pretende un “utilidad *real*” (realer *Nützlichkeit*), entendiéndola esta como “*producción material*” (*materielle Production*), lo cual alcanzaría a todas las ramas de la enseñanza: todo el conjunto del saber se transforma con esta nueva finalidad de la educación, de manera que incluso hay que rehacer las ciencias, “para poder presentarlas desde su lado práctico y para hacerlas provechosas para la praxis”<sup>8</sup>. Esta concepción de la educación fomentaría, en palabras de Niethammer, la animalidad del alumno, por cuanto supondría una “*desespiritualización de la nación*” (*Entgeistung der Nation*)<sup>9</sup> al insistir en la actividad y el provecho, de manera que no sólo desatendería el estudio de las lenguas, sino también de la filosofía y el conocimiento del mundo antiguo<sup>10</sup>, mientras que el humanismo insistiría en la razón como lo incondicional en el hombre y en la esencia del hombre como “*naturaleza espiritual*”<sup>11</sup>. En este sentido, el humanismo perseguiría ejercitar el espíritu, ofrecer una formación general del hombre (*allgemeine Bildung des Menschen*), formarle para el mundo elevado del espíritu, mientras que el filantropismo perseguiría la formación del hombre para su destinación futura en este mundo, dotándole de los conocimientos necesarios para ello, de manera que la formación del espíritu no sería un fin en sí y para sí, sino que debe comenzar formándose para determinadas ocupaciones para este mundo. De esta diversidad en la finalidad de la enseñanza se deriva entonces la diferencia en el contenido de la enseñanza: mientras el humanismo no pretende acumular conocimientos, sino incorporar objetos de naturaleza espiritual (las ideas de lo verdadero, lo bueno y lo bello), el filantropismo quiere incorporar en el niño tantos conocimientos como sea posible, objetos de naturaleza material que amplíen su conocimiento sobre las *cosas*. Pero ello llevará también a una disparidad metodológica: mientras que el humanismo considera el aprendizaje un asunto que exige seriedad por parte del niño, al que hay que ir introduciendo paulatinamente en los diversos objetos de conocimiento, de manera que sólo se considera preparado para el siguiente nivel una vez alcanzado el dominio del anterior, el filantropismo considera que hay que facilitar el aprendizaje para despertar en el niño la inclinación

<sup>8</sup> Ibid., p. 15 s. En *Contra el Humanismo* (Madrid, Abada, 2009<sup>2</sup>), Félix Duque localiza precisamente por ello en el filantropismo (que traduce literalmente por ‘filantropinismo’) el “cambio de rumbo en el humanismo” (pp. 24 ss.), que desembocará en el *homo technologicus* actual (pp. 85 ss.). En este sentido, las nuevas proclamas de un “humanismo pedagógico” (cap. II) tendrían sus raíces en un “humanismo metafísico” (cap. III) que, al poner la instancia de valoración en el hombre (hijo de Prometeo, según el “humanismo heroico” representado por Goethe), deriva en la aniquilación del hombre mismo, abocado a una cultura no de la imagen (en la que podría encontrar encarnación lo sublime como “fondo de lo humano”), sino del simulacro de la imagen: la de la pantalla y el algoritmo informático (cap. IV). Por ello, Duque considera que todos los grandes pensadores son *antihumanistas* (p. 62 y p. 77), porque piensan al hombre como sujeto a una ley fuera de él (desde el *lógos* de Heráclito a la ley moral en Kant), y de ahí precisamente el título de su ensayo. El concepto de humanismo al que aquí nos volvemos trata precisamente de sacar a la luz el rendimiento hermenéutico de ese humanismo pedagógico cuyo canto del cisne Duque localiza en Niethammer (pp. 30 ss.).

<sup>9</sup> Ibid., p. 18.

<sup>10</sup> Ibid., p. 20.

<sup>11</sup> Ibid., p. 39.

al trabajo y comenzar al mismo tiempo todas las materias del conocimiento<sup>12</sup>; así, mientras que el filantropismo insiste en enseñar mediante el juego y en dulcificar el trabajo, por así decir, en “hornear *el alfabeto con azúcar*”, el humanismo busca, más bien, acostumar al niño a la seriedad y diligencia o, en términos hegelianos, entiende el trabajo como momento inmanente de la formación que permite al hombre elevarse a la universalidad desde la inmediatez de la naturaleza, de manera que sólo a través de él se logra despertar y formar la razón en el niño<sup>13</sup>.

El escrito de Niethammer, sin embargo, trata de mediar entre ambas perspectivas enfrentadas, insistiendo en que en el hombre hay una unión entre la espiritualidad y la animalidad, de manera que considera una abstracción unilateral pensar aisladamente tanto la espiritualidad como la animalidad, que sólo puede conducir a un menosprecio de la existencia humana, pues también si aislamos la espiritualidad se pierde “el elevado significado que tiene todo el mundo visible precisamente por la inexplicable conexión y la indisoluble unidad de este con lo invisible” que ha de acompañar al hombre en esta tierra<sup>14</sup>. Es a este intento de mediación a lo que se llamará después *neohumanismo*. Este término, acuñado por Paulsen<sup>15</sup>, parece insistir en un rasgo diferenciador: la vuelta a los griegos. Sin embargo, el propio Paulsen, al señalar a Herder como origen de este nuevo humanismo, está indicando también cuál es el rasgo definitorio de esta pedagogía: *Bildung zur Humanität*, el fomento de la humanidad<sup>16</sup>. Esta fórmula herderiana expresará un nuevo ideal pedagógico que se unirá a la visión de los griegos como *Darstellung der Gattung*, esto es: como presentación visible del género humano. La Colección sexta de las *Cartas para el fomento de la humanidad* trata precisamente de esto: nosotros no queremos poseer el arte de los griegos, sino que él debe poseernos a nosotros, debe abrirnos los ojos a la comprensión de la naturaleza del hombre (*Auffassung der Natur des Menschen*). Esta es precisamente la tarea de la escuela erudita (*Gelehrtschule*): convertirse en templo de los griegos sobre la tierra, para llevar a la juventud a acoger dentro de sí la idea de humanidad.

Es este concepto herderiano de formación el que está a la base de toda la nueva propuesta pedagógica, que sigue en realidad la vieja propuesta de los romanos, que designaron con la palabra *humanitas* la *paideia* griega. En este sentido, la palabra *Bildung* supone asumir la tarea pedagógica desde unos presupuestos muy distintos a los de la utilidad de un conjunto de conocimientos que hayan de ser adquiridos y acumulados para su aplicación práctico-técnica, pues, en el sentido de la “forma filosófica de existencia” del hombre antiguo subrayada por Husserl, tiene un marcado carácter moral, que, en los términos señalados por Niethammer, ha de suponer la elevación al conocimiento de lo verdadero, lo bello y lo bueno. En este sentido, la humanidad es la destinación del hombre (su *Bestimmung*) y la finalidad de la escuela es, precisamente, la formación del hombre, y “toda nuestra vida, una escuela, un lugar para ejercitarla”<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> Las citadas diferencias entre ambas teorías pedagógicas las recoge el escrito de Niethammer ampliamente descritas en una tabla en las páginas 76-84.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 239 ss. Cfr. Hegel, G.W.F.: *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, §187.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 43. Precisamente la posición de Niethammer apuntará a una solución de los contrarios y denominará “absoluto” a eso supremo de lo que parten y se derivan tanto el espíritu como el cuerpo (*Ibid.*, p. 171).

<sup>15</sup> Paulsen, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Leipzig, Verlag von Veit & Comp., 1885.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 515. La fórmula herderiana se encuentra en la Carta 27 de sus *Briefe zur Beförderung der Humanität*.

<sup>17</sup> Herder, J. G.: *Briefe zur Beförderung der Humanität*, Carta 32.

Esta idea recorre el pensamiento neohumanista y es compartida por los filósofos idealistas. Todos ellos conciben además la formación del hombre como requisito político de la nueva nación, tal y como reflejan los *Discursos a la nación alemana* de Fichte. En este sentido, primero hay que formar al hombre y sólo así se formará también el ciudadano. Estas serán las ideas que inspirarán las reformas educativas que como resolución de la crisis se sucederán en Baviera y en Prusia de la mano de Niethammer y Humboldt respectivamente.

### 3. Primera resolución: la reforma educativa de Niethammer

La propuesta pedagógica de Niethammer se condensará en 1808 en la *Normativa general* que elaborará en calidad de consejero escolar<sup>18</sup> y que nacerá contra el *Plan educativo* diseñado por Joseph Wismayr para Baviera en 1804, el cual concebía la educación desde los parámetros de la utilidad propios de la pedagogía de la Ilustración en la que se inspiraba el *Philanthropin* de Basedow. La *Normativa* de Niethammer, que supondrá la base de la reforma educativa bávara hasta 1816, separará los centros de enseñanza desde los doce años (después de la escuela primaria) entre el *Progymnasium* y la *Escuela Real (Realschule)* y, desde los catorce años, entre el *Gimnasio* y el *Instituto Real (Real-Institut)*. Estos centros de enseñanza se distinguen, así, conforme a lo esbozado en *El conflicto*, por su finalidad, su objeto y su método. La finalidad de las escuelas e institutos *reales*, siguiendo los principios del filantropismo, enseñarían materias reales, por cuanto que se centrarían en el estudio de las cosas, las cuales tendrían una aplicabilidad práctica, por lo que, en lugar de las enseñanzas de las lenguas, introduce conocimientos relativos a la ciencia natural y la matemática. La finalidad de los Gimnasios humanísticos, en cambio, sería primordialmente la formación del espíritu de los futuros eruditos que habrán de proseguir estudios universitarios, aunque la normativa no cierra la puerta a que los estudiantes del Instituto Real puedan acceder a la universidad. De este modo, divide los establecimientos de enseñanza conforme a la diversidad de las profesiones a la que están destinados sus alumnos (por una parte, los eruditos; por otra parte, los profesionales de distintos oficios manuales<sup>19</sup>), y ello en razón de la diversidad de género (de donde surgiría una educación para mujeres y otra para varones, a la que se dedican las últimas páginas de *El conflicto*) y de la diversidad de las disposiciones individuales (*individuelle Anlage*) de los alumnos. Así, la propuesta de Niethammer para resolver el conflicto es atender a la diversidad de los alumnos: por una parte, los menos favorecidos por el destino para la actividad espiritual, ya sea interna o externamente; por otra parte, los mejor dotados para esta, así como los hijos de los

<sup>18</sup> El 28 de febrero de 1807, Niethammer había sido nombrado consejero escolar central, para la confesión protestante, en el recién creado Ministerio de Interior, que dirigirá Freiherr von Zentner. El 15 de septiembre de 1808, se reconocerá administrativamente la Autoridad Escolar y Niethammer será nombrado en ese momento consejero escolar superior (*Oberschulrat*) de la Sección General para los Establecimientos de Enseñanza y Educación Pública, puesto que ostentará hasta 1818. En este contexto nace la *Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichts Anstalten im Königsreiche Baiern*, aprobada con cierta oposición el 3 de noviembre de 1808. La *Normativa* no fue publicada en su momento, sino sólo litografiada (cfr. Hojer, E.: *Die Bildungslehre F.I. Niethammer*, Frankfurt a. M./Berlín/Bonn, Verlag Moritz Diesterweg, 1965, p. 134). Utilizamos aquí la edición de Werner Hillebrecht y recogida en: Niethammer, *Philanthropinismus-Humanismus. Texte zur Schulreform*, Weinheim/Berlín/Basel, Verlag Julius Beltz, 1968, pp. 46-78.

<sup>19</sup> Niethammer, F. I.: *Der Streit*, p. 355.

ricos, que, no habiendo sido favorecidos internamente por el destino, sí lo han sido externamente<sup>20</sup>. Esta división, no obstante, tiene siempre una pretensión humanística:

La razón se reconoce como la parte incondicionalmente más importante de la esencia del hombre; conservar la *razón* quiere decir conservar la *humanidad*. Pero la conservación de la razón sobre la Tierra es la tarea incondicional de la educación, y en ello estriba todo el concepto de la *formación general*, la cual también se llama por eso, con justicia, *formación del hombre* o de la humanidad, porque tiene que ser reconocida como derecho innato del hombre y, por ello, es exigida por todo individuo humano.<sup>21</sup>

Es esta propuesta una exigencia política que apuesta por una formación diferenciada, adelantando con ello dos ramas también diferenciadas en la preparación preuniversitaria y que persiste hasta nuestros días. La exigencia del filantropismo queda salvaguardada en el establecimiento de las *Realschulen*. Pero la exigencia humanística debe preservarse en el estamento de los eruditos (*Gelehrten-Stand*), que no sólo incluye “la parte especulativa y contemplativa del saber”, sino que se extiende a la constitución política y a las costumbres, de manera que incluye a todos los funcionarios del Estado y a los hombres de negocios (*Geschäftsmänner*), es decir, a todos aquellos “cuya destinación vital está en el mundo de las ideas del espíritu”, los cuales constituyen “el núcleo de una nación” y que han de ser vistos como “los custodios del tesoro” (*Schatzbewahrer*) de todo el conocimiento y de todos los medios que han de llevar a la formación, aquellos a quienes se confía “la custodia de todo el santuario de la formación espiritual”, quienes forman “la tradición en la que se conservan custodiadas y vivas las obras espirituales de todos los tiempos”<sup>22</sup>. Todo Estado ha de poner la atención en el cuidado de este estamento, que debe cumplir su labor comunitariamente, por lo que no basta con ocupar a unos pocos individuos con esta labor, sino que ha de darle cumplimiento por vías jurídicas, de tal modo que todo aquel que no esté suficientemente formado en las ideas del espíritu no pueda acceder a las profesiones que tienen precisamente como objeto las ideas: altos funcionarios del Estado, del Gobierno, de la administración de justicia, los encargados de la legislación, así como aquellos que tienen a su cargo la formación moral y la enseñanza de la religión. Así, el Estado no sólo tiene el deber de conservar la cultura, que es “el más imperturbable fundamento de una nación”<sup>23</sup>, velando por las letras, los libros o las bibliotecas, sino que ha de conservarla *vivamente*, es decir,

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 337 ss. Esta separación en la enseñanza que, como veremos, se distingue de otras propuestas de ese tiempo, como la de Humboldt, quien defenderá una educación unitaria para toda la nación, ha llevado a considerar a Niethammer como un reformador “contradictorio, conservador y obstinadamente temeroso, esencialmente premoderno” (cf. Tenorth, H.-E.: “Allgemeines Normativ von 1808. Niethammer als Schulreformer”, en: G. Wenz (ed.), *Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte, Bayerische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse. Abhandlungen*, Heft 133, München, Beck Verlag, 2009, pp. 65-81, aquí: 81). Hojer afirmará, en este sentido, que, en comparación con Humboldt, el ideal formativo de Niethammer muestra un sesgo claramente conservador y reaccionario (*op. cit.*, p. 26).

<sup>21</sup> Niethammer, F. I.: *Der Streit*, p. 130. La exigencia humanística de la educación se apoyaría, además, en tres consideraciones más contingentes. En primer lugar, que los hombres que no han recibido en sus años de aprendizaje una formación pura y libre del espíritu no encontrarán ni tiempo ni fuerza después para dedicarse a la actividad espiritual. En segundo lugar, que los conocimientos materiales no pueden suplir la carencia de formación espiritual. En tercer lugar, que antes prepara la formación espiritual para la praxis que la praxis para la formación del espíritu (*Ibid.*, p. 133 s.).

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 357.

haciendo que se amplíe y difunda en toda nación “como la propiedad de todas las naciones y todos los tiempos” y convirtiéndola en el centro de la vida pública, para lo cual se exige “que todos aquellos que tienen la profesión de dirigir prioritariamente la vida pública común de una nación sean iniciados en el santuario de la vida suprema espiritual”. Así pues, aquello a lo que hay que aspirar es “lo que es reconocido como verdadero y bueno”<sup>24</sup>: se trata de un deber que ha de asumir toda nación que no quiera verse privada de pertenecer al rango de las naciones cultivadas, sino que quiera ser miembro activo en el reino mundial espiritual de la formación de la humanidad. Como dirá Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*, el despertar de la nación sólo es posible por medio de una nueva educación que, como la predicación de Ezequiel junto al río Kebar, ha de conjurar al viento, introduciendo en los hombres el espíritu<sup>25</sup>.

Sin embargo, esta exigencia política requiere al mismo tiempo que la ciencia sea cultivada de determinada manera. En este sentido, Niethammer dedica las últimas palabras del libro a distinguir la ciencia que ha de perseguir la “universalidad de la formación” de aquellas ciencias de profesión o *Brodwissenschaften* (literalmente, ‘ciencias del pan’ o ‘ciencias gana-pan’), enlazando así con la distinción schilleriana entre *Brodgelehrte*, *Brodstudien*, *Brodwissenschaft* y “la cabeza filosófica”. Esta distinción es la base de la conocida lección inaugural de Schiller en la Universidad de Jena en 1789<sup>26</sup>, en la que, tratando de escudriñar el sentido de una historia universal, se distancia de aquellos eruditos (*Gelehrte*)<sup>27</sup> que consideran la ciencia como un medio para “mejorar su estado sensible y satisfacer una mezquina ansia de gloria”<sup>28</sup>, que se comportan como “jornaleros” y que llevan consigo un “alma de esclavos”, que, incapaces de “conectar su actividad al gran todo del mundo”, se ven separados de la interconexión de las cosas<sup>29</sup>. La cabeza filosófica, en cambio, busca unir donde el *Brodgelehrte* separa: su “impulso hacia la concordancia” (*Trieb nach Uebereinstimmung*) no puede darse por satisfecho con trozos desconectados y por eso todo su afán se dirige a la “compleción de su saber” (*Vollendung seines Wissens*), de manera que “su noble impaciencia no puede encontrar descanso hasta que todos sus conceptos se han ordenado hacia un todo harmónico, hasta que él se encuentra en el centro de su arte, de su ciencia y, desde aquí, contempla la región de estas con

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 358.

<sup>25</sup> Fichte, J. G.: *Reden an die deutschen Nation*, SW VII, p. 310 s. Los *Discursos* habían sido pronunciados en Berlín en el invierno de 1807-1808 y estaban en continuidad con la reflexión sobre la esencia de la educación y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber que Fichte había iniciado con sus lecciones de Jena sobre la destinación del erudito desde mayo de 1794 hasta febrero de 1795 (SW VI, pp. 291-346). Recuérdese que Fichte y Niethammer se habían encontrado en Jena y que habían colaborado juntos en la edición del *Philosophisches Journal* entre 1797 y 1800. No obstante, la idea de la educación como exigencia política es una constante del pensamiento de la época, que no ha de leerse en términos reaccionarios, sino más bien como un impulso hacia la elevación de la humanidad.

<sup>26</sup> Schiller, F.: *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*, Jena, Akademischen Buchhandlung, 1789.

<sup>27</sup> Traducimos *Gelehrte* por ‘erudito’, tratando con ello de salvar su vinculación con la *eruditio* del humanismo clásico, que tiene además la misma raíz que *lehren*: *erudiri* significa también en latín ‘enseñar’, ‘instruir’. Aunque es también común traducirlo como ‘sabio’ y ‘docto’, en esa traducción se pierde a nuestro juicio el vínculo con el humanismo y con la discusión pedagógica en torno a las *Gelehrtschulen* y a la propia figura del *Gelehrte*, tal y como aparece en las propuestas pedagógico-filosóficas del momento.

<sup>28</sup> Schiller, F.: *op. cit.*, p. 5.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 7.



una mirada satisfecha.”<sup>30</sup> De este modo, lo que distingue al espíritu filosófico no es tanto aquello que él hace, la materia de su estudio, sino el modo como trata aquello que estudia: “está siempre en el centro del todo”<sup>31</sup>. En este sentido, la pregunta que plantea su lección inaugural (¿qué es y con qué fin se estudia historia universal?) apunta al cumplimiento de la destinación del hombre (*Bestimmung des Menschen*): “formarse como hombre” (*sich als Menschen auszubilden*)<sup>32</sup>.

El cumplimiento de esta destinación implica, por tanto, un modo determinado de hacer ciencia que es precisamente el de la “cabeza filosófica”, que no ve su objeto desde fuera, como una más entre muchas ocupaciones, sino *desde dentro*, desde el centro de un todo armónico. El cumplimiento de la destinación del hombre va unido, entonces, a la propia filosofía y al lugar de esta en el sistema educativo. Por ello Niethammer distinguirá el mero saber, entendido como acumulación de conocimientos, de la verdadera formación, denunciando con ello la tendencia de su tiempo a la sabiondez (*Vielwisserei*) y la mancha putrefacta (*faulen Fleck*) de toda la cultura moderna<sup>33</sup>. La finalidad de la educación, piensa también Niethammer, ha de ser la “formación de la razón” (*Bildung der Vernunft*), “la verdadera formación de la humanidad” (*die eigentliche Humanitätsbildung*)<sup>34</sup> y para esta formación es necesaria la filosofía. En este sentido, la *Normativa* otorga un papel fundamental a la introducción de la filosofía en educación secundaria, que tendría como tarea fundamental preparar al alumno para el pensamiento especulativo<sup>35</sup>, para el ascenso a la universalidad, la unidad del conocimiento que es el fundamento de la auténtica formación de la humanidad. Por eso es necesario distinguir al mero erudito (*Gelehrte*) del hombre formado (*Gebildete*), subrayando, como decía Husserl, que el hombre formado no es sino el formado filosóficamente. La filosofía se convierte así en elemento vertebrador del saber, porque de lo que se trata no es de acumular conocimientos sobre las cosas, sino de un saber que, como decía Herder, siembre y cultive en nosotros nuestra humanidad. Esta será la vocación del filósofo, que Niethammer tratará de hacer realidad nombrando a Hegel Rector del Gimnasio de Núremberg y a Gotthiff Heinrich von Schubert, del Instituto Real de esa misma ciudad.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 8 s.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 10 s.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>33</sup> Niethammer, F.: *Der Streit*, pp. 143 ss.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 93 s. Cursiva en el original.

<sup>35</sup> La *Normativa* introduce la enseñanza de la filosofía en el *Gymnasium*. En la *Unterklaße* se enseñaba “Conocimiento de la Religión, del Derecho y de los Deberes”; en la *Mittelklaße*, “Ejercicios Lógicos” y “Cosmografía” (primer curso) e “Introducción a la Filosofía” (segundo curso), la cual habría de incluir tanto psicología como conceptos éticos y jurídicos; finalmente, en la *Oberklaße*, se realizaba la “Introducción al Conocimiento de la Conexión Universal de las Ciencias”, que perseguía una enciclopedia filosófica. Sin embargo, en la concepción de Niethammer también las *realia* tienen un valor formativo, siempre y cuando se enseñe “a ver el mundo externo con espíritu”, es decir, “a contemplarlo como una copia (*Abbild*) del espíritu” (*Der Streit*, p. 210); en esta medida, la *Normativa* concede a las matemáticas un lugar central, “paralelo al ejercicio del pensamiento especulativo” (*Allgemeines Normativ*, p. 66), tanto en el Gimnasio como en el Instituto Real. Por otra parte, este último también incorporaba materias filosóficas: “Doctrina del Derecho y de los Deberes” (en el primer curso de la *Mittelklaße*), “Ejercicios Lógicos” (en el segundo curso de la *Mittelklaße*) e “Historia Natural Sistemática” y “Conocimiento Científico Universal” (en la *Oberklaße*). Con ello, el conocimiento de las cosas debía dirigirse más hacia las relaciones ideales que hacia la sustancialidad de las cosas, propio de la filosofía natural (*Der Streit*, p. 211).

Sin embargo, la reforma de Niethammer, que hoy resuena en nuestros modernos sistemas educativos, estuvo entonces condenada, tanto desde el punto de vista teórico, como desde el punto de vista práctico. Desde el segundo punto de vista, los Institutos Reales no tuvieron mucho éxito entre los padres, que no concebían una formación científica superior sin las lenguas clásicas<sup>36</sup>. Desde el primero, las críticas llovieron desde el lado de los defensores de una escuela unitaria, entre los que se encontraban Fichte y Jachmann, pero también otras reformas como las llevadas a cabo en Prusia, de la mano de Humboldt.

#### 4. Segunda resolución: la reforma educativa de Humboldt

A principios de 1809, Wilhelm von Humboldt se ve obligado a aceptar el puesto de director de la Sección de Culto y Enseñanza Pública del Ministerio de Interior de Prusia, que desempeñará durante dieciséis meses, en los que trabajará con Nicolovius y con Süvern. El “Informe de la Sección de Culto y Enseñanza” manifiesta expresamente que la tarea de esta “abarca, al mismo tiempo, la formación moral de la nación, la educación del pueblo, la enseñanza apropiada a los diversos oficios del país, el refinamiento que precisan los estamentos superiores, el cultivo de la erudición en universidades y academias”<sup>37</sup>, aunque matizará un poco después que “no tiene nunca ante los ojos de manera unilateral la erudición o el refinamiento, sino la mejora del carácter y de las disposiciones de ánimo, nunca las partes singulares de la nación, sino su entera masa inseparable”<sup>38</sup>. En este sentido, las reformas prusianas alcanzarían todos los niveles de la enseñanza, incluyendo las universidades y academias<sup>39</sup>, y denunciarán específicamente la segregación en varios tipos de escuelas, como la realizada en Baviera, de modo que la separación sólo debe hacerse atendiendo a los niveles educativos, que tienen como finalidad la potenciación de las diversas fuerzas del hombre en las diversas etapas de su desarrollo. A este respecto, Humboldt distinguirá la enseñanza elemental (*Elementarunterricht*), que no es propiamente enseñanza, pero que prepara para la enseñanza, de la enseñanza escolar (*Schulunterricht*), que será la que nosotros llamaremos después la enseñanza secundaria. Según Humboldt, la enseñanza elemental ha de centrar su atención en relaciones lingüísticas, numéricas y de medida, y puede también incorporar otros conocimientos, como geografía, historia o historia natural, pero debe permanecer siempre en la lengua materna. Y es que la enseñanza elemental “debe poner meramente las condiciones para percibir pensamientos, para enunciar, para fijar, para

<sup>36</sup> Cfr. Hojer, E.: *op. cit.*, p. 155.

<sup>37</sup> Humboldt, W.: “Bericht über die Sektion des Cultus und Unterrichts”, GS X, p. 199 s.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 201.

<sup>39</sup> En este contexto se realizará la fundación de la Universidad de Berlín, que abrió sus puertas en octubre de 1810, cuatro meses después de que el rey aceptase la dimisión de Humboldt. Por otra parte, aunque es tradicional afirmar el papel decisivo jugado por Humboldt en las reformas prusianas, tal como habrían hecho Paulsen, Spranger y Menze, otros autores como van Bommel insisten en la poca impronta real que tuvieron sus reformas tanto a nivel escolar como universitario, siguiendo en esto último a Hermann y Ash (véanse a este respecto las referencias bibliográficas *infra*). Para la concepción humboldtiana de la formación y su fundamento ontológico-antropológico, véanse nuestro estudio introductorio y los escritos recogidos en W. von Humboldt, *Escritos sobre formación y lenguaje*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2022. Los escritos que aquí citamos y que no se mencionan explícitamente en las referencias bibliográficas están compilados en dicha edición, que incluye tanto la referencia como la paginación de los *Gesammelte Schriften*.

descifrar lo fijado”, superando así la dificultad que plantea la *designación*<sup>40</sup>. De este modo, la enseñanza elemental tendría como fin fundamental aprender a expresarse de cualquier modo posible y, también, aprender a descifrar lo dicho por otros. Por ello, se entiende esta enseñanza como la base de cualquier comunicación entre los hombres, a la que se atiende en la lectura y en la escritura. En este sentido, Humboldt plantea la enseñanza lingüística como fundamento de todo aprendizaje posterior, algo que será fundamental en toda su reforma educativa y que tiene a la base la comprensión de la esencial lingüística de la razón humana: “El lenguaje es el órgano que forma el pensamiento.”<sup>41</sup>

Por otra parte, la enseñanza escolar está animada por la vocación humanística de la *allgemeine Bildung*, de una formación general y universal, por cuanto tiene como fin “el ejercicio de las capacidades y la adquisición de los conocimientos sin los que sería imposible la intelección científica (*wissenschaftliche Einsicht*) y la destreza (*Kunstfertigkeit*)”<sup>42</sup>. Frente a Niethammer, Humboldt piensa que no ha de existir ningún tipo de segregación en la enseñanza escolar, y, por eso, en respuesta a los términos en los que lo planteaba *El conflicto*, no debe haber diferencia ni en relación al objeto ni en relación al método de enseñanza<sup>43</sup>. En este sentido, la enseñanza escolar debe guiarse por el siguiente principio:

*Atender al ejercicio de las fuerzas (Kräfte) en cada tipo de escuelas siempre de un modo completo y sin ningún tipo de carencia, pero excluir de la enseñanza escolar todos los conocimientos que la fomenten en general poco o de un modo demasiado unilateral y reservar a la vida las escuelas especiales.*<sup>44</sup>

De este modo, Humboldt excluye del sistema escolar todos aquellos conocimientos útiles para la vida, puesto que la meta fundamental tiene que ser sólo la *allgemeine Bildung*, la formación general, que tiene un propósito fundamentalmente moral. Por ello piensa que las *Spezialschulen*, en las que se enseñaba un oficio particular, deben reservarse para la vida, siempre después de que se haya acabado y completado la enseñanza escolar, puesto que sólo es posible que haya buenos artesanos, buenos comerciantes o buenos soldados si hay buenos hombres y buenos ciudadanos, de tal modo que, antes de adquirir una profesión, la enseñanza escolar ha de formar al hombre y al ciudadano. Si se comienza con una profesión particular, entonces el hombre deviene unilateral, cerrándose como individuo a la universalidad, de manera que no alcanza nunca la libertad para ampliar y mejorar su oficio, sino que sólo repite mecánicamente lo que otros han hecho antes que él<sup>45</sup>. En este sentido, Humboldt llegará a afirmar que es tan útil al carpintero haber aprendido griego como para el erudito haber aprendido a hacer mesas<sup>46</sup>. Y es que la enseñanza escolar “toca al

<sup>40</sup> Humboldt, W.: “Der königsberger und der litauische Schulplan”, GS XIII, p. 260.

<sup>41</sup> Humboldt, W.: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, GS VII, 1, p. 53.

<sup>42</sup> Humboldt, W.: “Der königsberger und der litauische Schulplan”, GS XIII, p. 260 s.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 263. Cursiva en el original.

<sup>45</sup> Humboldt, W.: “Bericht über die Sektion des Cultus und Unterrichts”, GS X, p. 205 s.

<sup>46</sup> Humboldt, W.: “Der königsberger und der litauische Schulplan”, GS XIII, p. 278. De este modo, puede comprenderse que la vocación humboldtiana es claramente universalista: se trata de formar un individuo que no sea unilateral (*einseitig*), sino que se mantenga abierto a la universalidad, que, en términos leibnizianos, entienda como unidad de la multiplicidad. Cuando el individuo se eleva a esta, deviene peculiar (*eigenthümlich*), haciendo

hombre en general” y “toca a las funciones principales de su ser”, por lo que ha de constituir una enseñanza gimnástica, estética y didáctica y, en este último respecto, ha de suponer una enseñanza matemática, histórica y también filosófica, como ya decía Niethammer, sólo que para Humboldt la enseñanza filosófica en la enseñanza escolar “es pura sólo mediante la forma del lenguaje”<sup>47</sup>. Es de nuevo a través del lenguaje y la reflexión sobre el lenguaje como pueden potenciarse esas “cabezas filosóficas” propugnadas por Schiller y Niethammer. Si la enseñanza elemental debía permanecer en la lengua materna e impulsar el aprendizaje de la lectura y la escritura, la enseñanza escolar debe impulsar el aprendizaje de las lenguas clásicas como un modo de formación filosófica. En este sentido, la propuesta de reforma humboldtiana se distancia del modo mecánico de enseñanza de las lenguas clásicas, sobre todo del latín, tal y como se venía enseñando en las antiguas escuelas latinas, cuya finalidad era dotar al alumno de los elementos suficientes de lenguas clásicas para permitirle avanzar suficientemente en la lengua erudita del futuro médico, teólogo o jurista (es decir, para preparar para futuros universitarios de las facultades de medicina, teología y derecho). El aprendizaje lingüístico de las lenguas clásicas, tal y como la concibe Humboldt, tiene una finalidad distinta: aprender qué son en general el lenguaje y el pensamiento<sup>48</sup> y, en este sentido, es una enseñanza filosófica, aunque reservará la enseñanza propiamente dicha de la filosofía para la universidad. A este respecto cabe detenerse, en primer lugar, en el lugar preeminente que Humboldt otorga al griego frente al latín y, en segundo lugar, en la enseñanza lingüística entendida como enseñanza filosófica.

El lugar preeminente del griego (característica, como decía Paulsen, de la corriente neohumanista) tiene a la base una consideración de orden también moral. Y es que los griegos “no son para nosotros un pueblo sólo provechoso de conocer históricamente, sino un ideal”<sup>49</sup>. En los griegos se manifiesta sensiblemente la idea de hombre e impulsan al hombre hacia su propia formación. En este sentido, el estudio del griego tiene en Humboldt el papel que en educación secundaria otorgaba Niethammer a la filosofía. Será esta en general la posición mantenida también por los filósofos idealistas: son los antiguos los que han de servir como base para el despertar del pensamiento filosófico. El propio Hegel, que fue ocho años rector en el Gimnasio de Núremberg y que, siguiendo la *Normativa* de Niethammer, se hizo cargo de la enseñanza de la filosofía, dirigirá a este un informe privado en 1812 acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios, realizado a partir de su propia práctica educativa, en el que afirmará que, aunque la finalidad de la filosofía, tal y como la contempla la *Normativa*, es preparar a los alumnos para el pensamiento especulativo (es decir, “el conocimiento de los opuestos en su unidad”), este no es posible en el Gimnasio, de manera que ha de ser la meta hacia la que debe encaminarse, siendo más propio de la juventud el pensamiento abstracto y, después, el dialéctico; por

---

lo propio acorde con el ideal. Cfr. “Plan einer vergleichenden Anthropologie”, GS I, p. 379. Sobre la vocación universalista de Humboldt, véase especialmente E. Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlín, Reuther&Reichard, 1909, cap. 3.

<sup>47</sup> Humboldt, W.: “Der königsberger und der litauische Schulplan”, GS XIII, p. 277.

<sup>48</sup> Esta dimensión ha sido subrayada especialmente por Dietrich Benner en *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim y Berlín, Juventa Verlag, 1995<sup>2</sup>.

<sup>49</sup> Humboldt, W.: “Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben”, GS VII, 2, p. 609.

ello, en una carta privada que le dirigirá ese mismo día a su amigo, considerará más adecuada como preparación a la filosofía la enseñanza de los antiguos, posición que seguirá manteniendo mucho tiempo después en el informe “Sobre la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios” que escribirá por requerimiento del Reino de Prusia en 1822<sup>50</sup>.

Por otra parte, el lugar preeminente de la enseñanza lingüística tiene a la base una concepción más profunda acerca del lenguaje mismo. El giro hacia el lenguaje que experimentaría el pensamiento de Humboldt se produciría durante sus años de estancia en París y, sobre todo, a partir del descubrimiento del vascuence a partir de 1801. Este giro, que le acompañaría a lo largo de toda su vida y que culminaría en sus lecciones en la Academia de Berlín y en su célebre introducción a su *Kawi-Werk*, que vería la luz sólo después de su muerte, impregna en realidad toda su concepción acerca de la formación y tiene una perspectiva antropológica y, sobre todo, filosófica, puesto que buscará en la diversidad de las lenguas el fundamento del estudio del hombre. El lenguaje no es un instrumento con el que hacer y decir cosas y su aprendizaje en la escuela no puede entenderse desde esta perspectiva, que es la que estaba a la base de su aprendizaje en las escuelas latinas. El lenguaje es *Weltansicht*, una visión del mundo, de manera que el hombre tiene mundo en la medida en que tiene lenguaje, es en el mundo como es en el lenguaje. Es más: “El hombre es sólo hombre a través del lenguaje” (*Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache*)<sup>51</sup>. En esta medida, el aprendizaje de una lengua extranjera supone ampliar nuestra visión del mundo. Por eso, la enseñanza del griego en las escuelas no podía suplantarse por un conjunto de conocimientos literarios e históricos acerca de la Antigüedad: es la propia lengua y su estructura la que permiten la apertura de un nuevo horizonte. Por otra parte, dirá Humboldt, el lenguaje es siempre en el diálogo y, en esta medida, el aprendizaje de la lengua abre las puertas al diálogo filosófico, que es la más bella flor de la sociabilidad<sup>52</sup> y la base del aprendizaje en la universidad. Por ello, la enseñanza lingüística impulsa la madurez del alumno, que ha de considerarse alcanzada cuando “ha aprendido tanto con otros que ya está en condiciones de aprender por sí mismo”<sup>53</sup>.

En este sentido, el aprendizaje de las lenguas clásicas lleva a la culminación del desarrollo de las fuerzas que se produce en el último de los estadios educativos, en la universidad, donde se produce precisamente la *Bildung durch Wissenschaft*, la formación por medio de la ciencia. Y esta culminación se produce, como en Niethammer, precisamente a través de la filosofía, cuya enseñanza propiamente dicha Humboldt sitúa en la universidad. Este será el afán que mueva la creación de la Universidad de Berlín, conocida como la “universidad idealista”, en la medida en que trata la universidad como una *universitas scientiarum* movida por un triple afán: derivar todo de un principio originario, conformar todo hacia un ideal y conectar aquel principio y este ideal en una idea<sup>54</sup>. Como en la lección inaugural de Schiller, sólo hay hombres formados allí donde hay verdaderas cabezas filosóficas:

<sup>50</sup> Véase a este respecto: “Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien” (1812), *Werke 4*, p. 415 s.; Carta a Niethammer, 23 de octubre de 1812, *Werke 4*, p. 417 y “Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien” (1822), *Werke 11*, p. 33 s.

<sup>51</sup> Humboldt, W.: “Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“, GS IV, p. 15.

<sup>52</sup> Humboldt, W.: “Über den Nationalcharakter der Sprachen. Bruchstück“, GS IV, p. 435.

<sup>53</sup> Humboldt, W.: “Der königsberger und der litauische Schulplan“, GS XIII, p. 261.

<sup>54</sup> Humboldt, W.: “Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, GS X, p. 253.

Tan pronto como se deja de buscar ciencia propiamente, o se imagina que no necesita ser creada desde la profundidad del espíritu, sino que, por recolección y acumulación, puede ser alineada extensivamente, entonces es Todo irrecuperable y está eternamente perdido; perdido para la ciencia que, si esto continúa mucho tiempo, escapa de tal manera que deja incluso el lenguaje como una cáscara vacía, y perdido para el Estado. Pues sólo la ciencia que procede de lo interno y que puede ser plantada en lo interno transforma también el carácter, y al Estado le va tan poco como a la humanidad en el saber y el hablar, sino en el carácter y el obrar.<sup>55</sup>

La filosofía no es, por tanto, ningún saber sobre cosas que tenga una utilidad *real* (*realer Nützlichkeit*) y, en este sentido, hay tanto en Humboldt como en Niethammer un posicionamiento contra la finalidad específicamente filántropica que domina hoy. La filosofía es la condición de la *Bildung*, que permite entender la diferencia con la mera acumulación de conocimientos y que ha de ser buscada siempre de nuevo en un afán de totalidad. De aquí se deriva tanto un posicionamiento epistemológico acerca de la centralidad del pensamiento filosófico (y de su lugar en el conjunto del saber) como una propuesta metodológica que es la decisión frente a la crisis filosófica.

## 5. La hermenéutica como decisión frente a la crisis

En la formación de cabezas filosóficas cobra especial sentido la hermenéutica gadameriana, que puede también leerse como otro intento por responder a la crisis filosófica en los términos planteados por Husserl. Por eso *Verdad y método*, en su afán por enfrentar la metodología de la ciencia moderna que se ha convertido en modelo de conocimiento y de verdad, comienza precisamente recuperando los conceptos humanistas. En el recorrido que realiza de la *Bildung*, retomando “el siglo de Goethe”<sup>56</sup>, Gadamer destaca precisamente la “elevación a la universalidad”<sup>57</sup> y el cumplimiento de la “destinación esencial de la racionalidad humana en su conjunto”<sup>58</sup>. En este sentido, el concepto de formación se aleja de la idea del mero cultivo de ciertas disposiciones previamente dadas (*Kultivierung vorgegebener Anlagen*) y que comprendería el aprendizaje de cualquier materia como un mero medio para conseguir el desarrollo de esa destreza (lo que, en los actuales parámetros pedagógico-legislativos, se llamará aprendizaje competencial). Frente a este mero cultivo de competencias, la idea de formación implica la apropiación de los contenidos, de manera que todo lo aprendido no desaparece, sino que permanece conservado (*aufbewahrt*)<sup>59</sup>. Por eso Gadamer se vuelve para la elucidación del concepto a los §§41-45 de los textos de Hegel que le sirvieron en el Gimnasio de Núremberg para sus lecciones de “Doctrina del Derecho, de los Deberes y de la

<sup>55</sup> Ibid. Para la intrínseca relación entre la formación filosófica y la universidad en Humboldt, véase J. Abellán: “La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt”, en: F. Oncina (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Madrid, Dykinson, 2009, pp. 273-296.

<sup>56</sup> Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode*, GW I, Tubinga, Mohr (Paul Siebeck), 1990<sup>6</sup>, pp. 15 ss.

<sup>57</sup> Ibid., p. 18.

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Ibid., p. 17. En este sentido, la cuestión de la *Bildung* permite ver en Gadamer un “humanismo pedagógico” en clave hermenéutica, alejado de esa “violentemente efectiva aristocracia hermenéutica” derivada de la consideración del hombre como *traductor*, tal y como lo concibe Félix Duque en *En torno al humanismo*, Madrid, Tecnos, 2002, cap. II.

Religión” para la *Unterklasse*, recogidos en la *Propedéutica*<sup>60</sup>. Gadamer recordará, así, que formarse consiste en romper con lo inmediato y natural y en elevar el ser individual a su naturaleza universal (§41) y que, por eso, el hombre no formado se entrega a la ira sin medida<sup>61</sup>.

En este sentido, la formación no es solamente teórica, sino sobre todo práctica, de tal manera que el hombre formado logra “reconocer lo propio en lo ajeno, hacerse en ello un hogar” (*heimisch werden*)<sup>62</sup>. Por ello, a pesar de toda la distancia que nos separa del “siglo de Goethe”, podemos seguir encontrando en la idea de formación un “ideal necesario”<sup>63</sup>, que permite conectar con el propósito fundamental de la hermenéutica, en la medida en que el rendimiento de la comprensión es precisamente ese acontecer que tiene lugar cuando acaece un verdadero diálogo entre el intérprete y el texto, entre hombre y hombre. La comprensión, dirá Gadamer al final de *Verdad y método*, es una forma de experiencia, pero una tal que transforma a aquel que ha comprendido. En esto consiste precisamente la experiencia hermenéutica, caracterizada por la acumulación (Aristóteles), por la negatividad (Hegel) y por el *pathei-mathos* (Esquilo), que no son sino los tres momentos de la experiencia: la apertura, la dialéctica, la finitud<sup>64</sup>. Quien verdaderamente comprende (en el encuentro del hombre con el arte, con la tradición o con los propios textos filosóficos) sale transformado de tal manera que desde ese momento vive el mundo de otro modo.

Por ello, el final de *Verdad y método* constituye el suelo ontológico de todo acontecer de verdad, que tiene lugar más allá de la metodología científica. Este suelo es en Gadamer, como en Humboldt, el lenguaje. Pero no el lenguaje entendido como instrumento (que sería otra consecuencia del hacer dominador del hombre), sino el lenguaje que constituye nuestro ser en el mundo, que es siempre en diálogo con otros. La forma humana de racionalidad es, por tanto, dialógica, y es en la forma del diálogo como puede acontecer la comprensión y, por lo tanto, como la propia filosofía puede conseguir formar hombres. Lo que podemos encontrar en las últimas páginas del *opus magnum* gadameriano no es desde luego nada nuevo acerca de cuál ha de ser el lugar de la filosofía en un sistema educativo que ha de enfrentar la crisis de la humanidad: *heimisch werden* a través del *lógos*, *denken zu lernen*, elevarse a la universalidad.

## 6. Conclusión

La crisis filosófica, que es la crisis de la humanidad, debe afrontar la reforma del sistema educativo, que exige enfrentar la tendencia filantrópico-utilitarista de nuestro tiempo, que busca el dominio del mundo. En este sentido, la enseñanza de la filosofía, tanto en educación secundaria (siguiendo la propuesta de Niethammer) como en la universidad (siguiendo la propuesta de Humboldt), sólo adquiere sentido desde la perspectiva de la *Bildung*: se trata de formar cabezas filosóficas, de elevarse a la universalidad, en los términos hermenéuticos planteados por Gadamer. Es esta elevación la que precisamente define el lugar de la filosofía en el conjunto del saber

<sup>60</sup> Hegel, G.W.F.: *Texte zur Philosophischen Propädeutik*, en *Werke 4*, pp. 9 ss.

<sup>61</sup> Gadamer, H.-G.: *op. cit.*, p. 18.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 352 s.

y, por tanto, la que la hace imprescindible en todo sistema educativo que tenga por finalidad la elevación del hombre a su humanidad o, en palabras de Husserl, que haya de guiar a la humanidad a su *télos*.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abellán, J.: “La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt”, en: F. Oncina (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Madrid, Dykinson, 2009, pp. 273-296. [Consulta: 25/11/22] Disponible en: [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/3506/16229\\_FILOSOFIA.pdf?sequen](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/3506/16229_FILOSOFIA.pdf?sequen)
- Ash, M. G.: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Viena, Böhlau, 1999.
- Benner, D.: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim y Berlín, Juventa Verlag, 1995<sup>2</sup>.
- Bommel, B. van: *Classical Humanism and the Challenge of Modernity. Debates on Classical Education in 19th-century Germany*, Berlín/Múnich/Boston, De Gruyter, 2015.
- Duque, F.: *Contra el Humanismo*, Madrid, Abada, 2009<sup>2</sup>.
- Duque, F.: *En torno al humanismo*, Madrid, Tecnos, 2002.
- Fichte, J. G.: *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1794), *Sämtliche Werke* VI, Berlín, Verlag von Veit und Comp., 1845, pp. 289-346.
- Fichte, J. G.: *Reden an die deutschen Nation* (1807-1808), *Sämtliche Werke* VII, Berlín, Verlag von Veit und Comp., 1846, pp. 257-499.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode, Gesammelte Werke I*, Tubinga, Mohr (Paul Siebeck), 1990<sup>6</sup>.
- Hegel, G.W.F.: *Nürnberg und Heidelberger Schriften (1808-1817)*, *Werke* 4, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2019<sup>8</sup>.
- Hegel, G.W.F.: “Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien” (1822), *Berliner Schriften 1818-1831, Werke* 11, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2020<sup>7</sup>, pp. 31-41.
- Herder, J. G.: *Briefe zur Beförderung der Humanität*, Berliner Ausgabe, Holzinger, 2013<sup>2</sup>.
- Hermann, U.: *Bildung durch Wissenschaft? Mythos «Humboldt»*, Ulm, Universitätsverlag, 1999.
- Hojer, E.: *Die Bildungslehre F.I. Niethammer*, Frankfurt a. M./Berlín/Bonn, Verlag Moritz Diesterweg, 1965.
- Humboldt, W.: *Escritos sobre formación y lenguaje*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2022, edición y traducción de Pilar Mancebo Pérez.
- Humboldt, W.: “Bericht über die Sektion des Cultus und Unterrichts” (1809), *Gesammelte Schriften* X, Behr’s Verlag, Berlín, 1903, pp. 199-224.
- Humboldt, W.: “Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung” (1820), *Gesammelte Schriften* IV, Behr’s Verlag, Berlín, 1905, pp. 1-34.
- Husserl, E.: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Husserliana* VI, La Haya, Marinus Nijhoff, 1954.
- Menze, C.: *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, Hermann Schroedel Verlag, 1975.
- Niethammer, F. I.: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena, Friedrich Fromman, 1808.



- Niethammer, F. I.: *Philanthropinismus-Humanismus. Texte zur Schulreform*, editado por Werner Hillebrecht, Weinheim/Berlin/Basel, Verlag Julius Beltz, 1968.
- Paulsen, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Leipzig, Verlag von Veit & Comp., 1885.
- Renaut, A.: *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calman-Lévi, 1995.
- Spranger, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlin, Reuther&Reichard, 1909.
- Spranger, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin, Reuther&Reichard, 1910, reeditado en Tubinga, Max Niemeyer Verlag, 1960.
- Schiller, F.: *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*, Jena, Akademische Buchhandlung, 1789.
- Tenorth, H.-E.: "Allgemeines Normativ von 1808. Niethammer als Schulreformer", en: G. Wenz (ed.), *Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte*, Bayerische Akademie der Wissenschaften. *Philosophisch-historische Klasse. Abhandlungen*, Heft 133, München, Beck Verlag, 2009, pp. 65-81. [Consulta: 25/11/22] Disponible en: [https://www.zobodat.at/pdf/Abhandlungen-Akademie-Bayern-ph-ph-hist\\_NF\\_133\\_0001-0123.pdf](https://www.zobodat.at/pdf/Abhandlungen-Akademie-Bayern-ph-ph-hist_NF_133_0001-0123.pdf)