



## *Bildung zur Humanität*: el rendimiento hermenéutico del concepto humanista de formación<sup>1</sup>

Pilar Mancebo Pérez<sup>2</sup>

Recibido: 3 de septiembre de 2023 / Aceptado: 23 de enero de 2024

**Resumen.** El artículo investiga el concepto humanista de formación al que se remonta Gadamer en *Verdad y método*. Para ello, trata de reconstruir las líneas generales del debate que tuvo lugar en Alemania en torno a 1800 sobre el significado de la *Bildung* y sus implicaciones para las primeras reformas educativas estatales del siglo XIX. Con ello, busca ganar un horizonte desde el que volver a pensar el concepto humanista de formación como un modo de enfrentar las pretensiones de universalidad de la ciencia moderna y para entender, a partir de ahí, una noción de verdad que abre, a su vez, nuevos horizontes desde los que pensar el compromiso hermenéutico con la educación.

**Palabras clave:** humanismo; neohumanismo; filantropismo; idealismo; formación; reforma educativa; hermenéutica; Gadamer.

### [en] *Bildung zur Humanität*: the Hermeneutical Performance of the Humanist Concept of Formation

**Abstract.** The article researches the humanist concept of formation to which Gadamer goes back at the beginning of *Truth and Method*. For that purpose, it attempts to recreate the general lines of the debate which took place in Germany around 1800 about the meaning of *Bildung* as well as the implications for the first educational State reforms of the 19th century. In so doing, it aims to gain an horizon from which the humanist concept of formation can be rethought as a way to deal with the pretension to universality of the modern science and as a way to understand a notion of truth which, in turn, opens new horizons from which to think about the hermeneutical commitment to education.

**Keywords:** humanism; neohumanism; philanthropism; idealism; formation; educational reform; hermeneutics; Gadamer.

**Sumario:** 1. Introducción; 2. Humanismo y neohumanismo; 3. Neohumanismo y reforma educativa; 4. Humanismo y hermenéutica ante el desafío de la pretensión de universalidad de la ciencia moderna; 5. *Bildung zur Humanität* como compromiso hermenéutico; 6. Conclusión; 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Mancebo Pérez, P. (2024) “*Bildung zur Humanität*: el rendimiento hermenéutico del concepto humanista de formación”, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* 57 (1), 103-120.

<sup>1</sup> El presente artículo es fruto del trabajo realizado en el marco del proyecto 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 Torio.

<sup>2</sup> [pilarmancebo81@gmail.com](mailto:pilarmancebo81@gmail.com)

*Alle menschliche Gebrechen  
Sühnet reine Meschlichkeit  
(Goethe)*

## 1. Introducción

*Verdad y método* es un título provocativo y que encierra una vocación. Intencionadamente lo elige Gadamer para vincularlo con *Poesía y verdad* de Goethe. Hay otra verdad que la del método y seguir su rastro es lo que constituye la vocación de la obra: la de construir una ontología al hilo del lenguaje, tratando de rastrear la experiencia de verdad en la filosofía, en el arte y en la historia<sup>3</sup>. De este concepto de experiencia, que rebasa la experimentación o alusión a hechos, podemos extraer una enseñanza para nuestro propio tiempo: un diagnóstico y un compromiso. El diagnóstico es hoy, como entonces, el de la expansión de la metodología científica y el del auge de un concepto de verdad que parece relegar a mero juego de eruditos la pretensión de dedicar tiempo y dinero a las humanidades o a la filosofía, constantemente requeridas de justificación. El compromiso es la defensa de otro concepto de verdad que queda más allá del ámbito de control de una metodología científica que ha mostrado su efectividad para el dominio del mundo. Este compromiso, por su parte, pone las bases para entender el papel de la educación en el mundo moderno más allá del afán productivo y del hacer dominador de un sistema educativo más requerido de cualificar trabajadores que de formar hombres.

Y es que el estatuto epistemológico de las ciencias del espíritu y de la filosofía no se mueve sólo en el plano teórico de delimitación y clasificación científica y la autocomprensión metodológica que de ahí deriva, sino que pone en cuestión en qué debe consistir la educación. De hecho, *Verdad y método* inicia su andadura recuperando el ideal de la *Bildung zum Menschen*, que fue el que preparó el suelo sobre el que podrían desplegarse las ciencias del espíritu<sup>4</sup>. Este concepto de formación, que vertebró el debate en torno a la verdad en el «siglo de Goethe» y cuyo origen se encuentra en la mística medieval y pasa por la mística del Barroco, para llegar al influyente *Messias* de Klopstock, se encarna finalmente en la determinación herderiana de una formación que eleva hacia la humanidad. Es esta *Emporbildung zur Humanität* la que define el concepto de formación que, quizá todavía no usado así en Kant, está desde luego presente en Hegel y Humboldt<sup>5</sup> y constituye, sin duda, un concepto fundamental no sólo a nivel literario (al recorrer las *Bildungsromane*), sino también a nivel filosófico. En este sentido, entender a partir de sus hilos fundamentales el concepto humanista de formación con el que dialoga Gadamer permitirá abrir un horizonte desde el que comprender *Verdad y método* como una respuesta a los desafíos de un tiempo, el nuestro, marcado por la urgencia del ecologismo, la necesaria solidaridad entre los pueblos, hostigados hacia

<sup>3</sup> Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode*, GW 1, p. 2.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 14 s.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 15 s. El idealismo alemán habría continuado, así, la tradición humanista. En este sentido, la comprensión gadameriana del humanismo difiere de la de Ernesto Grassi, para quien el idealismo es la culminación de la filosofía crítica iniciada por Descartes y que se habría distanciado de la pretensión del verdadero humanismo (el italiano), al que hay retornar para repensar la modernidad. Véase a este respecto especialmente su *Defensa de la vida individual. Los studia humanitatis como tradición filosófica*, Barcelona, Anthropos, 2017.

extremos de todo tipo, y enfrentado a la expansión mercantilista-tecnológica que invade todas las esferas de lo humano. En este sentido, comprender el debate sobre el concepto humanista de formación permite abrir un horizonte para pensar, desde la hermenéutica, un concepto intempestivo de educación.

## 2. Humanismo y neohumanismo

Lo que es común a toda forma de humanismo es un ideal formativo: el anhelo de humanidad. Saber qué es la humanidad implica volverse al adjetivo latino *humanus*, que significa tanto ‘relativo al ser humano’, como ‘benevolente’<sup>6</sup>, tal y como se mantiene hoy en las lenguas romances. Sin embargo, habría un tercer significado en el latín clásico, hoy perdido, pero que está plenamente presente en la *humanitas* perseguida por el humanismo: *humanus* significaba tanto como ‘erudito’, ‘persona formada’<sup>7</sup>. Así, Aulo Gelio afirmaba que *humanitas* no es lo que los griegos llaman filantropía, sino que traduce el griego *paideia*, es decir, «*eruditionem institutionemque in bonas artes*», de manera que aquellos que las persiguen sinceramente serán *maxime humanissimi*, «los más humanos»<sup>8</sup>. Con ello recoge un sentido de la palabra presente entre los romanos, reconociendo expresamente haberla tomado de Marco Varro y Marco Tulio (Cicerón), quien afirmaba que, aunque muchos se llaman hombres, lo son únicamente los que han logrado perfeccionarse por las artes humanas<sup>9</sup>.

Las *artes humanas* tienen, así, una dimensión moral, que, por una parte, se conecta con el sentido de la *humanitas* como benevolencia y, por otra parte, con la excelencia moral. Los romanos reconocían en ello su herencia griega, tal y como afirma Cicerón en la carta primera a su hermano Quinto<sup>10</sup>. En este sentido, la *humanitas* se relaciona con el cultivo de todas las capacidades humanas, que han de ser labradas (y de ahí su relación con el término *cultura*<sup>11</sup>). Cultivar la humanidad es lo propio del humanismo. Por eso diría después Jaeger que los romanos habían sido los primeros humanistas<sup>12</sup>. Y es esta pedagogía que anhela la *humanitas* la que está presente en el humanismo renacentista, que convierte los *studia litterarum* en *studia humanitatis* y que continuaría una tradición iniciada entre los romanos, y muy ejemplarmente por Cicerón, quien defendía los *studia humanitatis ac litterarum*, haciendo del «humanista» el maestro de los *studia humanitatis*<sup>13</sup>. Las letras ponen ante uno vivas

<sup>6</sup> El término *humanitas* se encuentra por primera vez en la anónima *Rhetorica ad Herennium* 4, 23, donde expresa la disposición mental y el pensamiento que ha de mostrar el vencedor frente al vencido: el hombre valiente debe tratar al vencido *como hombre (homines iudicare)*, de manera que la *humanitas* comenzaría designando, en primer lugar, *clemencia* y *misericordia*. Cfr. E. Lefèvre, «Die Geschichte der humanistischen Bildung», *Humanistische Bildung*, 2, 1979, pp. 97-154, aquí: 124.

<sup>7</sup> Giustiniani, V. R., «Homo, Humanus, and the Meaning of ‘Humanismus’», *Journal of the History of Ideas*, 46/2, 1985, pp. 167-195, aquí: 165.

<sup>8</sup> Aulo Gelio, *Noches áticas*, XIII, 17.

<sup>9</sup> Cicerón, *Sobre la República*, 17, 28.

<sup>10</sup> Cicerón, *Cartas a Quinto Cicerón*, I, 1, 27-28.

<sup>11</sup> No obstante, Gadamer afirma que no es casual la permanencia de la palabra *Bildung* frente a *Kultur*, pues con ello se despierta la antigua tradición mística, según la cual el hombre lleva en sí la imagen (*Bild*) de Dios, y se establece la relación con el latinismo *forma* y *formación* y, por lo tanto, con la tradición aristotélica (*Wahrheit und Methode*, GW 1, p. 16 s.).

<sup>12</sup> Jaeger, W., «Antike und Humanismus», en: *Humanistische Reden und Vorträge*, Berlín, Walter de Gruyter, 1960, pp. 103-116, aquí: 113.

<sup>13</sup> Cicerón, *Pro Archia*, 2. Cfr. E. Lefèvre, *op. cit.*, p. 120.

semblanzas, ejemplos y palabras que conforman el ánimo y el corazón<sup>14</sup> o, como decía Jaeger, «la manifestación ideal del hombre»<sup>15</sup>.

Sin embargo, el término *humanismo* no aparecerá hasta la obra del teólogo y reformador Friedrich Immanuel Niethammer *El conflicto del filantropismo y el humanismo en la teoría de la educación de nuestro tiempo* (1808), que recoge e interpreta el conflicto en torno a la cuestión de la educación que se libraba en Alemania, comprendiéndola en el marco del surgimiento de un nuevo ideal educativo frente a la educación tradicional, esto es: en el trasfondo de los ideales educativos de la Ilustración, fuertemente influidos en Alemania por el suizo Pestalozzi. El término *humanismus* refiere en un sentido eminente a la pedagogía antigua «cuyo carácter fundamental siempre era cuidar más de la *humanidad* que de la *animalidad* del alumno»; el sistema educativo moderno, en cambio, recibe el nombre de filantropismo, no sólo porque su ideal educativo tomó cuerpo en el instituto *Philanthropin* en Dessau, fundado por Basedow, sino porque el sistema cuida y defiende «*un beneficio para la humanidad (Menschheit)*», poniendo su acento en el cultivo de las *realia*, de esas materias que transmiten un conocimiento sobre las cosas que pueden ser aplicados a las cosas (lenguas modernas, historia, geografía, matemáticas, física, química y destrezas artesanales y del cuidado personal)<sup>16</sup>.

La disputa entre humanistas y filantropistas tiene su base en algo común: la necesidad de una reforma de la educación y, en concreto, de la *Lateinschule* característica del siglo XVIII, que pretendía servir, al mismo tiempo, como preparación para la universidad y como enseñanza elemental, de manera que era el lugar de encuentro de artesanos y futuros académicos. Sin embargo, estas escuelas pronto se hacen acreedoras de críticas desde distintos lados: por un lado, tanto las universidades como los maestros de esas escuelas consideran que la enseñanza que proporcionan no es suficiente como preparación académica, puesto que transmiten una enseñanza de las lenguas antiguas más basada en reglas gramaticales, ejercicios de memorización y capacidades retóricas que en la comprensión del sentido; por otro lado, al insistir en la enseñanza del latín, el griego o el hebreo, dejan a los futuros sastres, carpinteros o mercaderes sin conocimientos de los que después van a precisar<sup>17</sup>. Sin embargo, la reforma también trata de enfrentar la dependencia de la escuela con respecto a la Iglesia y de promover una educación estatal. En ambos casos, se trata de una reacción contra la escuela protestante humanista, cuyo fin era la formación del *gelehrte Fromme* (del piadoso erudito) que puede guiar a la comunidad, en la que la escuela es «una parte de la encarnación visible de la *communio sanctorum* donde tiene lugar el cuidado de la felicidad del hermano»<sup>18</sup>.

Lo que distingue al humanismo es el anhelo de la *humanitas*, la persecución de conocimientos de carácter espiritual y, puesto que la presentación (*Darstellung*) de

<sup>14</sup> *Ibid.*, 14.

<sup>15</sup> Jaeger, W. «Classical Philology and Humanism», *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 67 (1936), pp. 363-374. aquí: 376.

<sup>16</sup> Niethammer, F. I., *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena, Friedrich Frommann, 1808, p. 8. Véase P. Mancebo Pérez, «El conflicto entre filantropismo y humanismo y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber», *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 56,1 (2023), pp. 105-121.

<sup>17</sup> Kraul, M., *Das deutsche Gymnasium (1780-1980)*, Frankfurt a. M., Suhrkamp. 1984, p. 16 s.

<sup>18</sup> Blättner, F., «Die Wandlung von der altprotestantischen Gelehrtenschule zum humanistischen Gymnasium», en H. Röhrs (ed.), *Das Gymnasium in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt a. M., Akademische Verlagsgesellschaft, 1969, pp. 1-13, aquí: 6

estas ideas encontró su máxima perfección en la antigüedad clásica, la idea de que la educación ha de dirigirse al estudio de los clásicos<sup>19</sup>. Esta nueva corriente humanista que recibiría, a partir de la obra de Paulsen, el nombre de *neohumanismo*<sup>20</sup>, se remonta a Herder, quien en sus *Cartas para el fomento de la humanidad* (publicadas en diez colecciones de 1793 a 1797) insiste en un tipo de formación que, volviéndose a la antigüedad, ofrezca la idea de lo verdadero, lo bueno y lo bello (como dice a propósito de la obra de Horacio<sup>21</sup>). La humanidad es el «carácter de nuestro género», que sólo nos ha sido otorgado en la forma de disposiciones (*Anlagen*) y que debe ser formado: no hemos venido al mundo con él acabado y completado, pero en el mundo debe convertirse en la meta de todo nuestro afán (*Ziel unsres Bestrebens*). Así, lo divino en el hombre es «*Bildung zur Humanität*», la formación que pone la mira en el cultivo de la humanidad<sup>22</sup>.

En este sentido, todas las ciencias y las artes no pueden tener otro fin que «*humanizarnos*, es decir, convertir en hombre lo inhumano o medio-humano»<sup>23</sup>. Pero este pleno desarrollo que puede alimentar nuestra alma, entendido como fomento de la humanidad, sólo puede conseguirse *con otros*, y, en concreto, volviéndonos a aquellos otros que son como un ideal de humanidad. Por eso dirá Herder que «*el arte griego es una escuela para la humanidad*»<sup>24</sup>. Y en estas palabras resuena el *Pro Archia* de Cicerón: en el estudio de la humanidad (*studia humanitatis*) el ser humano alcanza su humanidad. No obstante, este nuevo humanismo y su insistencia en la *Bildung* se desarrolla como respuesta a un contexto que define su peculiaridad y en debate con exigencias que enriquecen la propia idea de humanismo.

En primer lugar, la necesidad de una *reforma educativa de Estado*, en la que tendrá que lidiar, como hemos dicho, con otro ideal formativo encarnado, por ejemplo, en el filantropismo y la insistencia en una formación que prepare para la vida; así, esta exigencia deriva de un cambio social donde cada vez se requieren profesionales más preparados y que se encarna en las diversas reformas educativas desde la *Elementarschule* hasta la universidad ya desde finales del siglo XVIII. Sin embargo, la reforma educativa viene también exigida por el propio intento de modernización de los Estados alemanes, que llevarán a cabo varias reformas agrarias y administrativas para eliminar la servidumbre y el régimen feudal, apremiados por la expansión de Napoleón.

En segundo lugar, *el auge de la ciencia*, cuyo éxito se debe a la aplicación de una metodología que permite acceder a conocimientos bien fundamentados que han demostrado tener aplicación práctica y, por lo tanto, que han derivado en un desarrollo técnico que permite esperar un progreso indefinido. Este segundo aspecto también deja su impronta en la reforma educativa y supone un desafío al propio estatuto epistemológico no sólo de las *humaniora*, sino incluso de la historia y de la propia filosofía, tal y como refleja Gadamer en *Verdad y método*.

<sup>19</sup> Niethammer, F., *Der Streit*, p. 81.

<sup>20</sup> Paulsen, F., *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Leipzig, Verlag von Veit & Comp., 1885.

<sup>21</sup> Herder, J. G.: *Briefe zur Beförderung der Humanität*, Berliner Ausgabe, Holzinger, 2013<sup>2</sup>, Carta 30. La referencia a los trascendentales (verdad, belleza, bien) es una constante del neohumanismo. Cfr. Niethammer, F., *Der Streit*, ed. cit., p. 80.

<sup>22</sup> *Ibid.*, Carta 27.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*, Carta 63.

### 3. Neohumanismo y reforma educativa

No puede pensarse el humanismo del XIX separado de la reforma educativa y de la realidad educativa. Herder fue director del *Gymnasium* de Weimar desde 1776 hasta su muerte en 1803. Schiller fue profesor en Jena. Los filósofos idealistas tuvieron destacados puestos universitarios y se preocuparon por la cuestión de la educación: Fichte y Jachmann se preocuparon de la *Nationalbildung*, tal y como recogió el primero, entre otros escritos y lecciones públicas, en sus *Discursos a la nación alemana* (1808) y el segundo al editar el *Archivo de la formación nacional alemana* (1812); Schelling, siendo profesor en Jena, publica en 1802 sus *Lecciones sobre el método de estudios académicos*; Hegel fue profesor primero en Jena, luego en Heidelberg y finalmente en Berlín, además de su paso como rector por el *Gymnasium* de Núremberg. Por supuesto, Niethammer y Humboldt son los nombres de las reformas bávara y prusiana, que se dan en el marco de un conjunto de reformas generalizadas que habrían de llevar a los Estados alemanes desde su configuración estamental y agraria hasta su consolidación como Estados liberales industrializados y burocratizados. Estas reformas educativas están imbricadas en la extensión del concepto de formación, de manera que este no puede comprenderse sin entender los frentes en los que tuvieron que lidiar.

a) En primer lugar, la ya nombrada cuestión acerca de si las *realia* deben impartirse o no en centros diferenciados y el estatuto que estas enseñanzas deben tener con respecto al *Gymnasium*. La reforma de Niethammer, tal y como recoge la *Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in der Königreiche* (1808), supuso, por una parte, un impulso de la enseñanza humanística, al fomentar una reforma en el *Gymnasium*, promoviendo no sólo la enseñanza de las lenguas clásicas, sino también introduciendo la enseñanza de la filosofía en secundaria. Además, la normativa establecía distintos tipos de escuelas e institutos, respondiendo así a la demanda de las dos pretensiones pedagógicas expuestas en su *Conflicto*, de manera que incluía institutos humanísticos e institutos reales<sup>25</sup>.

Frente a Niethammer, Humboldt apostaba por la *Einheitsschule*, situándose así en la línea de Herder: la enseñanza escolar debía dirigirse al cultivo de las llamadas *schöne Wissenschaften* ('bellas ciencias') o *bildende Wissenschaften*, que preceden o trascienden la preparación profesional y que designan las *litterae humaniores* (el estudio de las lenguas, poesía, retórica, historia, geografía e incluso filosofía)<sup>26</sup>. Esta concepción de la formación general denunciaba así tanto la especialización temprana como la enseñanza anterior, que lo sacrificaba todo a la enseñanza lingüística. Sin embargo, la unidad de las escuelas de enseñanzas escolares secundarias no está referida sólo al *objeto*, sino, además, al propio *método* de enseñanza. En este sentido, la separación de las escuelas sólo podría apuntar o bien a un acortamiento de las disciplinas, o bien a una aceleración del ritmo, de tal manera que sólo podría hacerse si en lugar de enseñar con arreglo a razones (*nach Gründen*), se enseñara mecánicamente, de modo que se usara «para el adiestramiento el tiempo destinado

<sup>25</sup> Véase la edición de Werner Hillebrecht recogida en: Niethammer, *Philanthropinismus-Humanismus. Texte zur Schulreform*, Weinheim/Berlín/Basel, Verlag Julius Beltz, 1968, pp. 46-78.

<sup>26</sup> Herder, J. G., *Über den Einfluß der schönen in die höheren Wissenschaften*, SW 9, Berlín, Weidmannsche Buchhandlung, 1893, p. 304

a la formación»<sup>27</sup>. Por todo ello, Humboldt considera que la enseñanza escolar ha de preparar el espíritu para todos los posibles caminos que se pudieran abrir después: o bien para la enseñanza universitaria, o bien para la vida civil, o bien para las escuelas especiales, que han de ser impulsadas también, no dejando de lado ningún oficio significativo.

De esta posición humboldtiana se derivará una consecuencia importante a nivel social: la *Bildung* no ha de tener en cuenta diferencias de posición, de clase o de riqueza, sino que debe enfocarse exclusivamente hacia el ideal de humanidad. Aunque es cierto que Humboldt no habría sacado esta consecuencia, puesto que mantenía, en cierto modo, una diferenciación de clase<sup>28</sup>, también es cierto que en sus escritos parece abrirse el camino a una formación general *universal* como la defendida por Jachmann en un doble sentido: por una parte, desviar a una sola alma a metas mundanas debe ser considerado un crimen, al apartarla «de su originaria destinación a la divinidad» y, por otra parte, la educación es universal porque ha de poner su mira en el cultivo de la propia razón que conduce a «las ideas de lo verdadero, lo bueno y lo bello»<sup>29</sup>. Y esto se consigue estudiando a los antiguos.

b) En segundo lugar, las reformas debían responder al *papel de la Universidad* en el sistema educativo, como se ve en el surgimiento de la llamada «universidad idealista» en torno a la fundación de la Universidad de Berlín, que se encuentra en realidad enmarcada en una crisis específicamente universitaria, que tiene varios frentes<sup>30</sup>. Por una parte, un declive específico de la universidad (de 1792 a 1818 el número de universidades se reduce a la mitad, cerrando sus puertas veintidós de ellas). Por otra parte, el auge de las *Spezialschulen* y de las academias: las primeras se convertirán en centros de enseñanza profesional, que preparan al estudiante para la vida; las segundas, en centros de investigación. Que la propia universidad está en declive lo muestra el hecho de que incluso se buscara otro nombre para la institución que representaba: Fichte habla, por ejemplo, de «un establecimiento de enseñanza superior» (*höhere Lehranstalt*) o de «un establecimiento de formación» (*Bildungsanstalt*) que acabe con la miseria de las universidades<sup>31</sup>. En este sentido, como dice Mittelstraß, la universidad moderna que surge a partir del intento humboldtiano nace no sólo *contra* el sentimiento de *utilidad*, sino *contra* la vieja universidad, que estaba siendo desplazada por las academias y por las escuelas especiales como centros de investigación y de formación<sup>32</sup>.

Así, la idea de universidad se dirime en un debate similar a la idea de formación

<sup>27</sup> Humboldt, W., «Der königsberger und der litauische Schulplan», GS XIII, p. 264. Los textos fundamentales de Humboldt sobre formación han sido editados recientemente en castellano en un volumen que recoge la paginación de los *Gesammelte Schriften* en W. von Humboldt, *Escritos sobre formación y lenguaje*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2022.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 266.

<sup>29</sup> Jachmann, R. B., «Die Nationalschule», en R. B. Jachmann y F. Passow (eds.), *Archiv Deutscher Nationalbildung*, Berlín, Friedrich Maurer, 1812, pp. 61-98, aquí: 68 s. Las ideas de Jachmann son en general compartidas y parecen desarrollar las ideas de Fichte en sus *Discursos a la nación alemana* (SW VII, pp. 276 ss.).

<sup>30</sup> Mittelstraß, J., *Die unzeitgemäße Universität*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2016<sup>2</sup>, p. 40.

<sup>31</sup> Fichte, J. G., «Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt», SW VIII, §2, p. 98.

<sup>32</sup> El desplazamiento de las universidades como centros de formación se inicia con los jesuitas, cuando en 1564 abren los primeros colegios en suelo francés; en 1666 abrirá la Academia de las Ciencias de Francia, de la que formarán parte Descartes, Pascal y Fermat; en 1700, abrirá las puertas la Preußische Akademie der Wissenschaften. Cfr. Mittelstraß, J., *op. cit.*, p. 21.

que está a la base del conflicto entre filantropismo y humanismo. La universidad idealista, de donde nace el «mito Humboldt», es, en realidad, un ideal humanista en la medida en que insiste en la autonomía del saber frente a cualquier instrumentalización posible en una perspectiva de *investigación desinteresada* frente a todo tipo de profesionalización<sup>33</sup>. Esta disputa se encarna en los escritos de Fichte y Schleiermacher, que participaron en la fundación de la Universidad de Berlín. En el *Plan deducido para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior* y en los *Discursos a la nación alemana*, ambos de 1807 (aunque los últimos no se publicarían hasta un año después), Fichte defiende la unidad del saber y pone el acento en la universidad como centro de formación científica y, por tanto, defiende la formación por encima de cualquier profesionalización. Schleiermacher, sin embargo, en los *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*, de 1808, defiende un modelo universitario que prepare para la actividad propiamente científica, que tendría lugar en la academia: es, por ello, meramente un punto de transición entre el *Gymnasium* (que, como su nombre indica, ejercita las fuerzas intelectuales) y la academia (que desarrolla la ciencia), es «un momento», «un acto, que es el despertar de la idea de conocimiento»<sup>34</sup>. Pero el debate había sido ya iniciado por Kant en *El conflicto de las facultades* (publicado en 1798), donde exponía la necesidad de una reforma que permitiera el fomento de la ciencia y la independencia con respecto al Estado, de donde derivaba la propuesta kantiana de separar la facultad de filosofía, cuyo único interés es la verdad (y por eso necesita libertad, como en general la necesita todo pensar y toda ilustración), y las facultades superiores, cuyos fines son el bien eterno individual (teología), el bien social (derecho) y el bien corporal (medicina), por lo que ha de darse una intervención del Estado<sup>35</sup>.

En este sentido, la reforma universitaria de Humboldt se produce como un intento por impulsar la *unidad del saber* con independencia de la utilidad y de las exigencias de la vida práctica, de manera que, junto a la academia, está destinada a «elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra, y a ofrecer a la formación espiritual y moral como una materia no intencionadamente preparada, pero por sí misma adecuada para su uso»<sup>36</sup>. Así, la universidad humboldtiana persigue una *Bildung durch Wissenschaft* y apuesta por mantener el nombre: porque no excluye ninguna disciplina y refiere, de nuevo, a una *allgemeine Bildung* y porque permite ganarse la confianza, alejando la sospecha de un lujo científico, mostrando así su utilidad formativa<sup>37</sup>. De este modo, una de las peculiaridades de las universidades

<sup>33</sup> Renaut, A., *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, París, Calman-Lévi, 1995, p. 99. Este planteamiento parece seguir la conocida distinción entre los *Brodstudien* y la *Brodwissenschaft* (los 'estudios gana-pan' y la 'ciencia gana-pan') y la «cabeza filosófica», que es la base de la conocida lección inaugural de Schiller en la Universidad de Jena (*Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*, NA 17) y que se inscribe en la denuncia del provecho (*Nutzen*) como el «gran idolo» al que se someten todas las fuerzas y al que rinden pleitesía todos los talentos (*Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, NA 20, Carta 2).

<sup>34</sup> Schleiermacher, F., *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*, en *Texte zur Pädagogik, Kommentierte Studienausgabe*, vol. I, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2000, p. 117. Los textos de Fichte y Schleiermacher han sido recientemente reeditados en castellano en una traducción y con magnífica introducción de Soledad García Ferrer: *En torno a la fundación de la Universidad de Berlín. Una controversia filosófica*, Madrid, Guillermo Escolar Editor, 2022.

<sup>35</sup> Kant, I., *Der Streit der Fakultäten*, AA VII, p. 28.

<sup>36</sup> Humboldt, W., «Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin», GS X, p. 251.

<sup>37</sup> Humboldt, W., «Antrag auf Errichtung der Universität Berlin» (12 de mayo de 1809), GS X, p. 140. En los

es que la ciencia nunca es tratada como un problema ya resuelto, sino siempre como un continuo investigar en el que se transforma completamente la relación entre el alumno y el maestro, de manera que el maestro ya no está ahí para el alumno, sino que «ambos están ahí para la ciencia»<sup>38</sup>.

c) En tercer lugar, las reformas debían atender al *papel que con respecto a la Universidad debía desempeñar la enseñanza secundaria*. En 1822 Hegel manifestaba la falta de preparación con la que muchos estudiantes accedían a la Universidad, que «tendría que comenzar, a veces, por la ortografía de la lengua materna»<sup>39</sup>. En respuesta al requerimiento del Ministerio acerca de «*la preparación en los Gimnasios para el pensamiento especulativo y el estudio de la filosofía*», Hegel establece una distinción entre «una preparación *más material* y otra *más formal*». Entre los objetos que deben incluir los estudios gimnasiales, Hegel considera fundamental aquí y en otros lugares el estudio de los antiguos<sup>40</sup> y en una carta dirigida a Niethammer en 1812 llegaba a afirmar que el estudio de los antiguos es más adecuado al ánimo de la juventud y que «*según su sustancia* constituye la verdadera introducción a la filosofía»<sup>41</sup>. Por eso, el estudio ha de dirigirse en las clases superiores del Gimnasio a la lengua en su aspecto formal, como medio para acceder a la literatura clásica, y al «*contenido dogmático de nuestra religión*», de tal manera que «a la enseñanza en el Gimnasio le queda asignada, para sí misma, la condición de *miembro intermedio*, que ha de ser considerado como el tránsito desde la representación y la fe, que versan sobre la materia sólida, al pensamiento filosófico»<sup>42</sup>. En esta medida, como decía Schleiermacher, las escuelas de enseñanza secundaria reciben con razón su nombre extranjero (el de *Gimnasio*), ya que «ejercitan las fuerzas», de manera que debe hacerse cargo de averiguar si un hombre es apto para la formación superior determinando, por un lado, si posee talento para un campo del conocimiento y, por otro, si posee «el sentido general para la unidad y la completa interconexión de todo el saber, el espíritu filosófico»<sup>43</sup>. Sin embargo, Schleiermacher también alerta contra el peligro de que «las escuelas se quieran elevar y jueguen con la enseñanza filosófica para fingir que la diferencia esencial entre ellas y la universidad es una vacía apariencia»<sup>44</sup>. En todo caso, el *Gymnasium* nace como preparación para la universidad<sup>45</sup>.

Por otra parte, más allá de las cuestiones de utilidad relativas a las *Realschulen*, en torno a 1820 cada vez es más frecuente la idea de un Gimnasio que tenga como fundamento la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, puesto que la formación del espíritu es posible por medio del estudio de cualquier disciplina científica<sup>46</sup> y puesto que el desarrollo científico parece exigir también un conocimiento

---

mismos términos se expresará en la solicitud del 24 de mayo de 1809 («Antrag auf Errichtung der Universität Berlin»), GS X, pp. 148-154).

<sup>38</sup> Humboldt, W., «Über die innere und äussere Organisation...», GS X, 2, p. 151 s.

<sup>39</sup> Hegel, G. W. F., «Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien (1822)», *Werke 11*, p. 32.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 33. Esta misma defensa de los estudios humanísticos la había realizado Hegel en el discurso del 29 de septiembre de 1809 como rector del Gimnasio de Núremberg (*Werke 4*, p. 317).

<sup>41</sup> «Brief Hegels an Niethammer», 23 de octubre de 1812, *Werke 4*, p. 417.

<sup>42</sup> «Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien (1822)», *Werke 11*, p. 35.

<sup>43</sup> Schleiermacher, F., *op. cit.*, p. 112

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>45</sup> Paulsen, F., *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, ed. cit., p. 567.

<sup>46</sup> Paulsen, F., «Von der Realschule zum Realgymnasium in Preußen», en H. Röhrs (ed.), *Das Gymnasium in*

mayor de estas disciplinas en los alumnos que acceden a la universidad.

d) En cuarto lugar, había que asumir cuál debía ser *el papel del Estado en el sistema educativo*. La educación debe ser un asunto de Estado, de manera que las diversas reformas educativas van separando progresivamente la educación del control eclesiástico. Y sin embargo el problema es hasta dónde debe intervenir el Estado. Ya en 1792 Humboldt publicaba en la revista *Neuer Thalia*, editada por Schiller, un artículo titulado «¿Hasta dónde ha de cuidar el Estado del bien de los ciudadanos?», que empieza, precisamente, estableciendo la libertad como condición de la formación<sup>47</sup>. Y, sin embargo, con respecto a la educación, el Estado no puede limitarse a mantener profesores, sino que tiene que «favorecer una forma determinada» de educación, de manera que si algo merece la intervención del Estado es precisamente «la educación, que debe formar al individuo particular», educando al ciudadano, pero sin sacrificar a la formación del ciudadano la formación del hombre<sup>48</sup>. En cualquier caso, el pensamiento de Humboldt no se distingue aquí de lo propuesto por Kant en el artículo publicado en la *Berlinische Monatschrift* en 1784, respondiendo a la pregunta «¿Qué es Ilustración?», y que también recogería en la polémica en torno al *Conflicto de las facultades*: la condición para el desarrollo de la ciencia (y de la ilustración) es la libertad, que es la que ha de reclamar la facultad de filosofía para someter a examen la verdad<sup>49</sup>.

Frente a la libertad en la organización de la educación, conforme a criterios meramente científicos, que puedan conducir a la ilustración de la nación y que se concretarán en la libertad para la configuración de los seminarios universitarios en la propuesta de Schleiermacher asumida por Humboldt<sup>50</sup>, las posiciones de Fichte y Jachmann apuntan a la *Nationalbildung* y la *Nationalschule*<sup>51</sup>. El hombre, considerado en cuanto objeto de educación por mor del cual se erigen escuelas «es miembro de una sociedad civil (*bürgerliche Gesellschaft*), es ciudadano de un Estado, tiene una patria»<sup>52</sup>. Por eso, tiene fines y deberes como hombre, como miembro de la nación y como ciudadano, por lo que la educación y la organización del sistema escolar debe responder a estos fines y deberes, educando al hombre para convertirle en hombre, en miembro de una nación y en ciudadano. La separación en distintos tipos de escuelas como la llevada a cabo en Baviera se produce al confundir el concepto de *Staatsbürger* con el concepto de *Geschäftsstande* (‘estamento comerciante’) que se llama falsamente *Bürgerstand* (‘estamento burgués’) y conduce al desmoronamiento de la nación y la sociedad civil en «partes desiguales, que, en lugar de producir el bien del todo en una unión pacífica, luchan unas contra otras como fuerzas enemigas»<sup>53</sup>.

---

*Geschichte und Gegenwart*, ed. cit., pp. 14-41, aquí: 19 s.

<sup>47</sup> Humboldt, W., «Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken?», GS I, p. 106. El referido artículo conformaría el segundo y parte del tercer capítulo del libro *Ideas para un intento por determinar los límites de la acción del Estado*.

<sup>48</sup> Humboldt, W., «Ueber öffentliche Staatserziehung. Bruchstück», GS I, p. 143. Este escrito, también perteneciente al capítulo sexto de su escrito *Ideas para un intento por determinar los límites de la acción del Estado*, fue publicado en 1792 en el volumen del mes de diciembre de la *Berlinische Monatschrift*, 20 (pp. 597-606).

<sup>49</sup> Cfr. *supra*.

<sup>50</sup> Schleiermacher, F., *op. cit.*, pp. 139 ss.

<sup>51</sup> Jachmann, R. B., *op. cit.*, pp. 71 ss.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 78.

Al confundir los fines del ciudadano con los fines profesionales, se contravienen los intereses del Estado, de manera que la formación profesional debe hacerse siempre que se haya completado la formación *zum Menschen und zum Staatsbürger*. Y para esta formación hay que contar con todo lo que contribuye a una formación perfecta y armónica de las fuerzas corporales y espirituales hasta una vida racional ideal.

e) En quinto lugar, las reformas han de hacerse cargo de la relación de la formación y la *formación moral*. Hay un acuerdo generalizado: la *Bildung* capacita al hombre a obrar en libertad, pues no le mantiene atado a una porción del mundo, sino que le permite moverse en la multiplicidad de las relaciones y, por tanto, separarse de todas las formas de determinidad. Por eso precisamente la reforma humboldtiana se guía por la necesidad de institucionalizar una *Bildung* que forme al individuo y no lo disuelva en el colectivismo: la tarea de la escuela y la universidad es eliminar la mentalidad servil y preparar el reino de la libertad<sup>54</sup>. Ya decía Humboldt que «solo 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 en el hablar, sino en el carácter y el obrar»<sup>55</sup>, recogiendo una idea común: hay que alejar al hombre de un uso anárquico del libre albedrío, de manera que el «Estado de la libertad» debe partir «del ennoblecimiento del carácter»<sup>56</sup>. La formación moral recorre, así, el sistema educativo humanístico, cuyo principio es convertir la mera erudición en una formación erudita (*gelehrte Bildung*)<sup>57</sup>. En este sentido dirá Gadamer que el Gimnasio humanístico es «un acto de la libertad»<sup>58</sup>.

Esta dimensión moral, presente en la insistencia humanista en estudiar a los antiguos para acceder a la unidad de lo verdadero, lo bueno y lo bello, era ya subrayada por Kant, en un sentido que sonará después en las palabras de Jachmann sobre la elevación del hombre a la divinidad: sólo mediante la educación el hombre llega a ser hombre («*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung*») y alcanza, con ello, su destinación, su *Bestimmung*<sup>59</sup>. De ahí que Kant diga que la educación deba hacer al hombre disciplinado (en la medida en que debe impedir que la animalidad se extienda en la humanidad), cultivado (por cuanto desarrolla en él ciertas habilidades), prudente (en la medida en que se comporte cívicamente) y, sobre todo, moralizado, pues el hombre «no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino también alcanzar la disposición de ánimo (*Gesinnung*) para elegir sólo los fines buenos»<sup>60</sup>. Por eso dirá Fichte que la esencia de la educación ha de ser «formar hacia la pura eticidad» (*zu reiner Sittlichkeit*)<sup>61</sup>. Esta formación ha de darse, por una parte, mediante «una instrucción directa acerca de los conceptos y principios

<sup>54</sup> Menze, C., *op. cit.*, p. 13 y p. 56 s.

<sup>55</sup> Humboldt, W., «Über die innere und äussere Organisation...», GS X, 2, p. 253.

<sup>56</sup> Schiller, F., *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, NA 20, Cartas 4 y 9. La propuesta de Schiller, no obstante, insiste en la necesidad de mediar lo sensible y lo suprasensible en el plano de la educación estética.

<sup>57</sup> Humboldt, W., «Theorie der Bildung», GS, I, p. 285

<sup>58</sup> Gadamer, H.-G., «Humanismus heute?», *Humanistische Bildung*, 15, 1992, pp. 57-70, aquí: 60.

<sup>59</sup> Kant, I., *Pädagogik*, AA IX, p. 443. De un modo similar se expresan Hegel (*Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse, Werke 4*, §41, p. 258), Fichte (*Reden an die deutschen Nation*, SW VIII, pp. 297 ss.) y Schiller (*Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen*, NA 20, Carta 11).

<sup>60</sup> Kant, I., *Pädagogik*, IX, p. 450.

<sup>61</sup> Fichte, J. G., *Reden an die deutschen Nation*, SW VIII, p. 296.

*morales*»<sup>62</sup>, de manera que la reflexión sobre los conceptos éticos es fundamental, pues «toda nuestra vida no es otra cosa que aprender a comprender de una forma cada vez más profunda su significado y extensión»<sup>63</sup>. Por otra parte, el obrar ético precisa de una *formación formal*, en la medida en que es propio del obrar ético la capacidad de aprehender correctamente las circunstancias (es decir, el buen juicio) y esta capacidad se forma mediante la enseñanza propiamente científica, pues ella constituye el tránsito de la elevación de lo singular a lo universal y desde lo universal hacia su aplicación particular<sup>64</sup>.

Así, la formación teórica tiene una dimensión moral, que se extiende también a los objetos, por cuanto que la ciencia tiene un interés altruista (el conocimiento de la realidad) y, como tal, permite enfrentar la tendencia a sacar provecho de las cosas que sólo conduce a su destrucción<sup>65</sup>. Hegel subrayará a este respecto el papel fundamental de la escuela en la formación moral, pues esta constituye un estado ético, al poseer su propia ley, sus sanciones y sus recompensas: en la escuela el niño aprende a actuar conforme a reglas iguales para todos y a ser valorado conforme a lo que hace y a su propio mérito, aprende a tener en cuenta a los otros, a valorarse a sí mismo y a los demás, de manera que es el punto de partida para la formación de las virtudes sociales. Pero, para ello, es preciso cultivar la esfera de la libertad, de manera que, aun rigiéndose la escuela por las normas, no puede haber un tono no libre, pues «una sociedad de gentes dedicadas al estudio no puede ser considerada como una asamblea de criados» y hay que educar en autonomía, para que sean ellos mismos quienes determinen su conducta<sup>66</sup>.

#### 4. Humanismo y hermenéutica ante el desafío de la pretensión de universalidad de la ciencia moderna

Los desafíos que el humanismo (e idealismo) alemán enfrenta en el campo educativo no pueden entenderse sin el otro gran desafío que se viene gestando desde el inicio de la modernidad: *el auge de la ciencia moderna*. Por una parte, la pretensión de universalidad de la metodología científica parece extenderse a los propios *studia humanitatis*. De este modo, Wolf fundará la moderna *Altertumswissenschaft* al publicar sus lecciones, a instancias de Goethe, en su *Darstellung der Altertumswissenschaft*. Esta nueva ciencia es entendida como la unidad de un todo orgánico «para elevar a la dignidad de una *ciencia filosófica-histórica* bien ordenada todo lo que pertenece al conocimiento completo de la sabia antigüedad»<sup>67</sup>; por eso, frente a la perspectiva tradicional, que pone su atención en la literatura y en el arte, se persigue la unidad de todas las disciplinas (filología, historia, arqueología, numismática o epigrafía), cuya finalidad es «*el conocimiento de la humanidad (Menschheit) antigua misma*»<sup>68</sup>. Para ello, piensa Wolf, hay que volverse a la antigua Grecia, pues sólo en ella se encuentran

<sup>62</sup> Hegel, G. W. F., «Rede zum Schuljahrschluß am 2. September 1811», *Werke* 4, p. 346.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 347.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>65</sup> Hegel, G. W. F., *Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse*, en *Werke* 4, §42, p. 260.

<sup>66</sup> Hegel, G. W. F., «Rede zum Schuljahrschluß am 2. September 1811», *Werke* 4, p. 351.

<sup>67</sup> Wolf, F. A., *Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert*, Berlin, Realschulbuchhandlung, 1807, p. 5.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 124 s.

«esas propiedades que constituyen el fundamento de un carácter perfeccionado hacia la auténtica humanidad (*Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters*)»<sup>69</sup>. Sin embargo, esta insistencia en la metodología y en el estatuto científico de los *studia humanitatis* trae consigo una devaluación de la *Bildung*<sup>70</sup>. Con ello, no se escapa del sesgo excesivamente mecanicista y vacío que solía tomar la enseñanza del latín, lo cual, junto con el clamor del aprendizaje de la propia lengua y de una educación realista, derivó en la depreciación de su enseñanza<sup>71</sup>.

De este modo, a principios del siglo XX, la deriva científicista en la universidad parecía haber desembocado ya en una pérdida del fomento de la humanidad<sup>72</sup>. El diagnóstico de Gadamer es el mismo: la pretensión de universalidad de la ciencia ha derivado en intentos metodologistas de las propias ciencias del espíritu, como se ve no sólo en Wolf, sino en los intentos de reflexión y fundamentación de una metodología hermenéutica (la de Schleiermacher y después la de Dilthey), que suponen, en el fondo, una renuncia al ideal humanista, en cuya tradición puede encontrarse más sobre la científicidad de las ciencias del espíritu que en el problema del método<sup>73</sup>. Lo que encontramos al inicio de *Verdad y método* es, por ello, una recuperación del concepto de formación pergeñada a través del concepto hegeliano, puesto que no se trata sólo de un concepto pedagógico, sino de un concepto de verdadero calado ontológico: es un auténtico concepto histórico, no mera cultura o mero cultivo, porque, por el contrario, «aquello en lo que y mediante lo que uno es formado se convierte también ciertamente en algo completamente propio (*ganz zu eigen gemacht*)», de manera que la formación no mira sólo al resultado, sino a lo que es conservado, y en esto precisamente reside el valor para las ciencias del espíritu<sup>74</sup>. En este sentido, Gadamer rescata la *elevación hacia la universalidad* propia de la formación formal de Hegel y que designa la «destinación esencial de la racionalidad humana en su conjunto», de tal manera que, como veíamos más arriba, la formación no tiene una dimensión meramente teórica, sino también práctica. De hecho, Gadamer recuerda aquí las palabras de Hegel: el hombre no formado se entrega a la ira sin medida, porque le falta fuerza de abstracción. Por eso la formación implica libertad y la formación teórica es contemplación sin interés<sup>75</sup>. Que esta formación se produzca, precisamente, en el estudio de los antiguos es quizá un «prejuicio clasicista» y, sin embargo, el pensamiento fundamental sigue siendo correcto: «Reconocer lo propio en lo ajeno, hacerse en ello un hogar (*heimisch zu werden*), es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser sólo es retorno a sí mismo desde el ser-otro», de manera que la esencia de la formación no es la alienación, sino el retorno al hogar, que presupone, no obstante, la alienación y el extrañamiento<sup>76</sup>. Eso es lo que recorre tanto la *Fenomenología del espíritu* como las *Bildungsromane*, desde *Wilhelm Meister*,

<sup>69</sup> Ibid., p. 132.

<sup>70</sup> Van Bommel, B., *Classical Humanism and the Challenge of Modernity. Debates on Classical Education in 19th-century Germany*, Berlín/Múnich/Boston, DeGruyter, 2015, p. 80.

<sup>71</sup> Así, Hegel responsabiliza en parte del declive del aprecio del aprendizaje del latín a una deriva vacía que pierde de vista el valor formativo de las lenguas clásicas. Cfr. «Rede zum Schuljahrschluß am 29. September 1809», *Werke 4*, p. 315.

<sup>72</sup> Jaeger, W., «Classical Philology and Humanism», ed. cit.

<sup>73</sup> Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode*, GW 1, p. 23.

<sup>74</sup> Ibid., p. 17.

<sup>75</sup> Ibid., p. 18 s. Gadamer construye el concepto de formación hegeliano a partir los §§41-45 de los *Rechts-, Plichten- und Religionslehre für die Unterklasse* (1810 ss.) de la *Propädeutik* ya citados (*Werke 4*).

<sup>76</sup> Ibid., p. 19 s.

hasta *Hiperión* y *Enrique de Ofterdingen*. La palabra transforma: al recordar, la vida se hace poesía y, con ello, se hace del mundo el lugar donde habitar<sup>77</sup>.

Por eso dice Gadamer que la memoria no es meramente una disposición o una capacidad, puesto que también tiene que ser formada, de manera que ha llegado el momento de reconocer en ella «un rasgo esencial del ser histórico-finito del ser del hombre»<sup>78</sup>. De ahí que el entusiasmo con el que los humanistas proclamaron la *eruditio* y el estudio de los antiguos (sobre todo los griegos) es más que una mera pasión por la antigüedad, puesto que supone una nueva valoración de la retórica y, por lo tanto, la idea de una fuente de verdad diferente a la de la ciencia moderna: la fuente del *sensus communis* que Gadamer revitaliza con Vico<sup>79</sup>, estrechamente conectado con el concepto de juicio y de gusto. Estos tres conceptos humanistas, recuperados también al inicio de *Verdad y método* y que ponen sobre la mesa una racionalidad que va más allá de una razón hipostasiada que domina su objeto (y que, como ya anunciaba Hegel, lleva a la destrucción del mismo), son en realidad rendimiento del concepto de formación hacia el que se vuelve Gadamer y que al final de la obra conecta, precisamente, con el concepto de experiencia hermenéutica, cuyo rasgo diferenciador se puede rastrear en la acumulación (Aristóteles), en la negatividad (Hegel) y en el *pathei-mathos* (Esquilo), que no son sino los tres momentos de la experiencia: la apertura, la dialéctica, la finitud<sup>80</sup>. Porque la experiencia que nos sale al encuentro en los *studia humanitatis* permite volver a nosotros mismos desde lo otro, nos mantiene en un estado de abierto de un modo tal que ya no volvemos a ver las cosas como antes, que nos transforma y, en esa medida, nos forma. Ese es el rendimiento de la comprensión, del diálogo entre el intérprete y el texto. Y este ha de ser hoy, precisamente, el cometido de la educación y el rendimiento del concepto humanista de formación.

## 5. *Bildung zur Humanität* como compromiso hermenéutico

En dos conferencias pronunciadas mucho tiempo después de la publicación de *Verdad y método*, Gadamer seguirá considerando que el rendimiento del humanismo hoy sólo puede entenderse desde el concepto de formación, tal y como expresaría en *Humanismus heute?* (pronunciada en 1991 y publicada en 1992) y en *Erziehung ist sich erziehen* (pronunciada en 1999, aunque publicada un año después)<sup>81</sup>. En una sociedad altamente tecnificada, donde los medios de comunicación de masa entorpecen más que favorecen la verdadera comunicación entre los hombres, donde la ciencia permite el dominio tecnológico del mundo (y su destrucción), la labor de la educación sigue siendo hoy, como entonces, hacerse en el mundo un hogar.

<sup>77</sup> Así lo expresaba también Heidegger en su ensayo «Andenken», dedicado al poema homónimo de Hölderlin, GA 4, p. 95.

<sup>78</sup> Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode*, GW 1, p. 21.

<sup>79</sup> Mancebo Pérez, P., «Humanismo y comunidad: el lugar del *sensus communis* en el proyecto de la ontología hermenéutica gadameriana», en Villaverde López, G. y Barquero del Toro, S. (eds.), *¿Actualidad del humanismo e inactualidad del hombre? (III) La determinación de la humanitas del hombre en la Crítica del Juicio y el humanismo clásico*, Madrid, Guillermo Escolar, 2018, pp. 211-242.

<sup>80</sup> Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode*, GW 1, p. 352 s.

<sup>81</sup> El rendimiento pedagógico de la hermenéutica puede estudiarse en la recopilación de artículos editada por Fairfield, en los escritos de Vilanou y, de un modo muy profundo y peculiar, en Esteban Ortega. Véanse las referencias bibliográficas *infra*.

*Heimischwerden* es la tarea de la educación y la formación, y esto no se consigue por medio de la especialización, sino por medio de la *allgemeine Bildung*<sup>82</sup>. Como los humanistas, Gadamer defiende una formación que no fomente una especialización temprana, sino ese *Heimischwerden* que es, en realidad, rendimiento del lenguaje: de ese lenguaje que Gadamer entiende siempre como diálogo, porque, frente a cualquier abstracción, es en el diálogo donde encuentra su cumplimiento. La formación general debe siempre tener a la vista este fin: aprender a hablar, esto es, aprender a dialogar, desarrollar en nosotros la capacidad de aprender que el otro puede tener razón<sup>83</sup>. Por eso dirá que lo que la educación debe estimular es la capacidad de preguntar, el coraje y el valor de atreverse a pensar<sup>84</sup>, de manera que uno «fortalece sus fuerzas» (*seine Kräfte stärkt*) allí, precisamente, donde descubre sus propias debilidades<sup>85</sup>. Y esto no lo logran ni los padres, ni los maestros, sino que es siempre resultado de un propio esfuerzo: «la educación es educarse y la formación es formarse»<sup>86</sup>; el diálogo no se enseña, sino que sólo se aprende a dialogar embarcándose en el diálogo. Este ha de ser el rendimiento de la *Bildung* en una sociedad altamente burocratizada, donde los problemas educativos se reducen a la reglamentación de los planes de estudio y que se dirige más a formar trabajadores que a formar hombres, donde los poderes públicos parecen preocuparse más por buscar cómo ahorrar recursos y reducir profesores que en pensar cómo hacer posible grupos reducidos en los que sea posible, precisamente, un tipo de enseñanza que no consista simplemente en acumular información, sino en *aprender a pensar*<sup>87</sup>.

En esta medida, la hermenéutica de Gadamer es también un humanismo<sup>88</sup>, y con ello no pretende enfrentarse a Heidegger, sino seguir el camino abierto por este<sup>89</sup>. En el diálogo acontece una entrega a la cosa que permite superar las derivas del subjetivismo y de la objetualización propias de la ciencia y del mundo modernos. El diálogo, la formación humanística, la entrega a lo que el otro tiene que decir (en el texto, en la obra de arte, en la tradición) debe ser capaz de poner de manifiesto los límites de la objetualización y hacernos sentir en este mundo como en casa. Con ello se abre un nuevo horizonte de solidaridad entre los hombres, un nuevo sentido del *ecologismo*: *oikos* es el hogar, lo habitado, aquello en lo que los hombres están en casa<sup>90</sup>. El diálogo define la propia forma de racionalidad, que ha de ser fomentada y educada en nosotros. Esto es lo que todavía tenemos que aprender de la vuelta

<sup>82</sup> Gadamer, H.-G., *Erziehung ist sich erziehen*, Heidelberg, Kurpfälzischer Verlag, 2000, p. 17 s.

<sup>83</sup> Grondin, J., «Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right», en P. Fairfield (ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics*, Londres, Bloombury Publishing, 2012, pp. 5-20.

<sup>84</sup> Gadamer, H.-G., «Humanismus heute?», ed. cit., p. 67.

<sup>85</sup> Gadamer, H.-G., *Erziehung ist sich erziehen*, ed. cit., p. 40

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>87</sup> Gadamer, H.-G., «Humanismus heute?», ed. cit., p. 69.

<sup>88</sup> Grondin, J., «Gadamer on Humanism», en L. E. Hahn (ed.), *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Chicago y La Salle, Open Court, 1997, pp. 151-170.

<sup>89</sup> En su respuesta al artículo de Grondin, manifestaba Gadamer su asombro ante la manera tan fuerte en la que este confrontaba el inicio de *Verdad y método* con la *Carta sobre el humanismo* y el proyecto del último Heidegger, puesto que él mismo interpreta que su propio camino de pensamiento está inspirado en la *Kehre* («Reply to Jean Grondin», en L. E. Hahn (ed.), *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, ed. cit., pp. 171-172.). Precisamente por ello hay que interpretar aquí la vuelta de Gadamer al humanismo como un intento de andar este mismo camino y no como 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.

<sup>90</sup> Gadamer, H.-G., *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1993.

gadameriana a la *Bildung*: el retorno al diálogo que somos<sup>91</sup>, que hace posible la reconciliación, el retorno a lo propio desde lo extraño.

## 6. Conclusión

El proyecto de *Verdad y método*, que comienza con la recuperación del concepto humanista de formación, abre un horizonte ontológico desde el que volver a pensar en nuestro tiempo los frentes abiertos por el neohumanismo y que permiten a su vez afrontar la pretensión de universalidad de la ciencia moderna en la delimitación de la noción de verdad: la reconciliación entre las *humanidades* y la filosofía con las *realia*, el papel de la universidad frente a cualquier especialización, el papel de la secundaria como *allgemeine Bildung*, la educación de ciudadanos y de hombres y, en consecuencia, la formación moral. Estos siguen siendo, hoy como entonces, los desafíos educativos de nuestro tiempo, que, en el horizonte de la experiencia hermenéutica, han de ser pensados desde la idea del fomento y la elevación a la humanidad. «Todos los fallos humanos los expía la pura humanidad»<sup>92</sup>.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aulio Gelio, *Noches Áticas*, Tres Cantos, Akal, 2009.
- Blättner, F., «Die Wandlung von der altprotestantischen Gelehrtschule zum humanistischen Gymnasium», en H. Röhrs (ed.), *Das Gymnasium in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt a. M., Akademische Verlagsgesellschaft, 1969, pp. 1-13.
- Cicerón, *Sobre la República. Sobre las leyes*, Madrid, Tecnos, 2000<sup>3</sup>.
- Cicerón, *Pro Archia Poeta Oratio*, Madrid, Palas Atenea, 2000.
- Duque, F., *En torno al humanismo*, Madrid, Tecnos, 2002.
- Esteban Ortega, J., *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Fairfield, P. (ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics*, Londres, Bloombury Publishing, 2012. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5040/9781472541123>
- Fichte, J. G., *Reden an die deutschen Nation*, SW VII, Berlín, Verlag Veit&Comp, 1846, pp. 259-449.
- Fichte, J. G., «Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt», SW VIII, Berlín, Verlag Veit&Comp., 1846, pp. 97-204.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode*, GW 1, Tübingen, Mohr (Paul Siebeck), 1991<sup>6</sup>.
- Gadamer, H.-G., «Humanismus heute?», *Humanistische Bildung*, 15, 1992, pp. 57-70.
- Gadamer, H.-G., *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1993.
- Gadamer, H.-G., «Reply to Jean Grondin», en L. E. Hahn (ed.), *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Chicago y La Salle, Open Court, 1997, pp. 171-172.
- Gadamer, H.-G., *Erziehung ist sich erziehen*, Heidelberg, Kurpfälzischer Verlag, 2000.
- Giustiniani, V. R., «Homo, Humanus, and the Meaning of ‘Humanismus’», *Journal of the History of Ideas*, 46/2, 1985, pp. 167-195. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2709633>

<sup>91</sup> Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode*, GW 1, p. 383.

<sup>92</sup> Dos últimos versos de un poema de Goethe dedicados al actor Krüger, que había interpretado el papel de Orestes en su *Ifigenia* en 1827.

- Grassi, E., *Defensa de la vida individual. Los studia humanitatis como tradición filosófica*, Barcelona, Anthropos, 2017.
- Grondin, J., «Gadamer on Humanism», en L. E. Hahn (ed.), *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Chicago y La Salle, Open Court, 1997, pp. 151-170.
- Grondin, J., «Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right», en P. Fairfield (ed.), *Education, Dialogue and Hermeneutics*, Londres, Bloombury Publishing, 2012, pp. 5-20.
- Hegel, G. W. F., *Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808-1817)*, *Werke 4*, Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1986.
- Hegel, G. W. F., *Berlinische Schriften (1818-1831)*, *Werke 11*, Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1986.
- Heidegger, M., *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*, GA 4, Frankfurt a. M., Vittorio Klostermann, 1996<sup>2</sup>.
- Herder, J. G., *Briefe zur Beförderung der Humanität*, Berliner Ausgabe, Holzinger, 2013<sup>2</sup>
- Herder, J. G., *Über den Einfluß der schönen in die höheren Wissenschaften (1781)*, SW 9, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893, pp. 289-306.
- Humboldt, W. von, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, GS I, Berlin, Behr's Verlag, 1903, pp. 97-254.
- Humboldt, W. von, «Theorie der Bildung», GS I, Berlin, Behr's Verlag, 1903, pp. 282-287.
- Humboldt, W. von, «Der königsberger und der litauische Schulplan», GS XIII, 1, Berlin, Behr's Verlag, 1920, pp. 259-283.
- Humboldt, W. von, «Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin», GS X, Berlin, Behr's Verlag, 1903, p. 251.
- Humboldt, W. von, «Antrag auf Errichtung der Universität Berlin» (12 de mayo de 1809), GS X, Berlin, Behr's Verlag, 1903, pp. 139-145
- Humboldt, W. von, «Antrag auf Errichtung der Universität Berlin» (24 de julio de 1809), GS X, Berlin, Behr's Verlag, 1903, pp. 148-154.
- Humboldt, W. von, *Escritos sobre formación y lenguaje*, Madrid, Guillermo Escolar, 2022.
- Jachmann, R. B., «Die Nationalschule», en R. B. Jachmann y F. Passow (eds.), *Archiv Deutscher Nationalbildung*, Berlin, Friedrich Maurer, 1812, pp. 61-98.
- Jaeger, W., «Classical Philology and Humanism», *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 67 (1936), pp. 363-374.
- Jaeger, W., «Antike und Humanismus», en *Humanistische Reden und Vorträge*, Berlin, Walter de Gruyter, 1960, pp. 103-116.
- Kant, I., *Der Streit der Fakultäten*, AA VII, pp. 1 ss.
- Kant, I., *Pädagogik*, AA IX, pp. 437 ss.
- Kraul, M., *Das deutsche Gymnasium (1780-1980)*, Frankfurt a. M., Suhrkamp. 1984.
- Lefrèvre, E., «Die Geschichte der humanistischen Bildung», *Humanistische Bildung 2*, 1979, pp. 97-154. Disponible en: <http://www.xn--humanismus-wrttemberg-kic.de/Humanistische%20Bildung/HB%20%282%29%201979.pdf>
- Mancebo Pérez, P., «Humanismo y comunidad: el lugar del *sensus communis* en el proyecto de la ontología hermenéutica gadameriana», en Villaverde López, G. y Barquinero del Toro, S. (eds.), *¿Actualidad del humanismo e inactualidad del hombre? (III) La determinación de la humanitas del hombre en la Crítica del Juicio y el humanismo clásico*, Madrid, Guillermo Escolar, 2018, pp. 211-242.
- Mancebo Pérez, P., «El conflicto entre filantropismo y humanismo y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber», *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 56 (2023), pp. 105-121. <https://doi.org/10.5209/asem.84882>

- Menze, C., *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, Hermann Schroedel Verlag, 1975.
- Mittelstraß, J., *Die unzeitgemäße Universität*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2016<sup>2</sup>.
- Niethammer, F. I., *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena, Friedrich Frommann, 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*, Leipzig, Verlag von Veit & Comp., 1885.
- Paulsen, F., «Von der Realschule zum Realgymnasium in Preußen», en H. Röhrs (ed.), *Das Gymnasium in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt a. M., Akademische Verlagsgesellschaft, 1969, pp. 14-41.
- Renaut, A., *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, París, Calman-Lévi, 1995. Disponible en: <https://doi.org/10.3917/cale.renau.1995.01>
- Schiller, F., *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, edición bilingüe de Jaime Feijóo y Jorge Seca, Barcelona, Anthopos, 1990.
- Schiller, F., *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*, NA 17, Weimar, Böhlau, 1970, pp. 359-376.
- Schleiermacher, F., *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*, en *Texte zur Pädagogik, Kommentierte Studienausgabe*, vol. I, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2000, pp. 101-165.
- Van Bommel, B., *Classical Humanism and the Challenge of Modernity. Debates on Classical Education in 19th-century Germany*, Berlín/Múnich/Boston, DeGruyter, 2015.
- Vilanou, C., «De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica», *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 2, 2001. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/374/3741420.pdf>
- Vilanou, C., «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer», *Revista de educación*, 328, 2002, pp. 205-223. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66984/008200430038.pdf?sequence=1>
- Wolf, F. A., *Darstellung der AlterthumsWissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert*, Berlín, Realschulbuchhandlung, 1807.