

Documentos sobre la educación superior

Wilhelm Von Humboldt Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín (1810)

Oswaldo Barsky*

Universidad Abierta Interamericana, Argentina / Oswaldo.Barsky@UAI.edu.ar

Acerca del “modelo” humboldtiano de universidad

Desde el siglo XV la decadencia del papel de las universidades en el desarrollo de las ciencias estuvo vinculado al papel central de las mismas de proporcionar funcionarios públicos, abogados, clérigos y doctores, subordinando entonces la ciencia a la filosofía general, los temas clásicos y los estudios profesionales. A partir del rol relevante de los artistas y los científicos en Italia se inició un proceso de desarrollo de la ciencia a través de las *academias* que se expandiría al resto de Europa. La institucionalización de la ciencia avanzó en países como Inglaterra y Francia que se convertirían en el centro del desarrollo científico a través de la *Académie des sciences* y de la *Royal Society*. En Francia las actividades científicas se mantuvieron fuera de las universidades controladas por la Iglesia lo que se reforzó en 1793 con la abolición de las universidades tradicionales bajo las normas napoleónicas e hizo que las nuevas universidades tuvieran un rol inferior a las *grandes écoles*. En Inglaterra la fuerte institucionalización de la ciencia estuvo ligada al aumento del pluralismo religioso y al cambio social no pasando su eje por las universidades.

La transformación de la ciencia en la dirección de construir una carrera profesional y una actividad burocrática organizada en el contexto universitario se desarrolló en Alemania entre 1825 y 1900. Ello se inició con la creación de la Universidad de Berlín en 1810.

¿Cómo se explica este proceso dado que Prusia era un país atrasado en comparación con Inglaterra y Francia?. El reino estaba gobernado por los terratenientes prusianos que habían organizado un ejército y una burocracia estatal eficiente fomentando el desarrollo económico y la educación. Surgieron así grupos de jóvenes educados insatisfechos con el estado de la Universidad a fines del siglo XVIII. Pero a diferencia de Francia donde los intelectuales dirigidos por los científicos estuvieron de acuerdo en abolir las universidades, en Alemania los intelectuales dirigidos por los filósofos y los humanistas resistieron los intentos de los funcionarios ilustrados por disolverlas, interesados en fortalecer la posición de las universidades y las facultades de filosofía al nivel de las academias.

No hubo entonces científicos naturalistas entre las figuras que abogaban por un nuevo tipo de Universidad. El espíritu que prevaleció en las nuevas universidades era el de las escuelas griegas de filosofía. Ello se explica por las circunstancias vividas en Prusia frente a las invasiones napoleónicas que desecharon el modelo francés dado que los alemanes después de su derrota ante Napoleón encontraron en la literatura y la filosofía nacional fuentes de inspiración para su replanteo como nación.

* Magister Scientiae en Sociología. Investigador Principal del CONICET. Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Asesor del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) en temas de Ciencia y Tecnología. Profesor de Historia Agraria Argentina en el Doctorado de la Universidad Nacional de la Plata y en FLACSO, Sede Argentina. Consultor de diversos organismos internacionales. Director de la revista “Debate Universitario” de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ex coordinador del Área de Acreditación de Posgrados de la CONEAU y ex Coordinador Académico del Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (FOMECE) de Argentina. Autor de numerosos artículos y libros sobre el agro latinoamericano y argentino y sobre la educación superior en Argentina.

El respaldo a las nuevas universidades por las autoridades no fue en la dirección de una sociedad en la que el método científico experimental se consolidara en el gobierno y en la economía sino en la afirmación de una filosofía especulativa apoyada en una cultura histórica, literaria y filosófica nacional que se planteaba como superior al resto del mundo. Entre 1810 y 1820 las universidades alemanas rechazaron la distinción del papel de los científicos empíricos-matemáticos que se había consolidado en los siglos anteriores en Inglaterra y Francia desechando la difusión del método científico en el análisis de los fenómenos sociales.

¿Como se explica entonces que la Universidad de Berlín creada en 1810 bajo el impulso de Wilhelm Von Humboldt ha sido recuperada en los análisis sobre el desarrollo científico y el rol de las universidades como el ejemplo paradigmático de las universidades centradas en la investigación científica? ¿Porque se ha cristalizado la noción de “modelo humboldtiano” como asimilable a la construcción de un sistema apoyado en este perfil de las universidades?¹ El propio Humboldt que el 28 de febrero de 1809 aceptó la dirección del Departamento de Cultura y Enseñanza del Ministerio del Interior, en su comité científico asesor tenía filósofos, matemáticos, filólogos e historiadores y pensaba que ello cubría todas las ciencias formales sin que ninguna erudición especializada (en las que incluía las ciencias exactas y naturales) pudiera llegar a ser la educación verdaderamente intelectual.

Como ha señalado Joseph Ben David (1974) esta visión no tuvo que ver con el proceso fundacional de la Universidad de Berlín sino con procesos posteriores generados por lo menos desde la mitad de la década de 1830 y en que el trabajo de destacados referentes de las ciencias empíricas no fue un resultado del proyecto de la nueva Universidad, sino una rebelión consciente contra su filosofía y una modificación importante de su estructura. Ello fue generado por la expansión de un sistema de universidades que facilitaba la interacción de físicos, químicos o historiadores que aprovechaban la creciente demanda social y constituyeron comunidades con capacidad de presión. Como consecuencia de ello lograron la aparición de los laboratorios de investigación. Algunos de los cuales se convirtieron en centros de relevancia mundial que atraían a los estudiantes más capaces a nivel internacional. Así se consolidó el rol del investigador profesional y la estructura social de los laboratorios.

Estos procesos fueron facilitados por el diseño de Universidad generado desde 1810 por Humboldt que facilitó la adaptación al auge de las ciencias empíricas que se produjo más adelante. La superioridad del sistema alemán para modificarse de acuerdo con las necesidades y potencialidades de la investigación científica obedecen a la organización interna de las universidades, al sistema de las universidades alemanas como un todo y a la interacción entre ambos elementos así como su relación con una demanda social de ciencia aplicada en creciente expansión en la conformación de Alemania como nación unificada. Pero no a un diseño realizado en función de los avances de las ciencias naturales y sociales.

Para reflexionar sobre este nivel fundacional presentamos una síntesis de una biografía de Humboldt y los escritos donde este intelectual y burócrata alemán expone sus ideas sobre la organización de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En primer lugar, destaca que en Alemania la ciencia se ha desarrollado en las academias pero también se ha profundizado dentro de las universidades y no como en el extranjero en que ha quedado asociada a las academias estrictamente. El mensaje esencial es la necesidad de una fuerte articulación entre ambos tipos de instituciones. Destaca que en las universidades los nombramientos deben ser hechos por el Estado mientras que en las academias la elección de los miembros debe estar a cargo de ella misma. Señala que en los centros superiores de ciencia deberán coexistir los académicos nombrados por el estado, los elegidos por las academias y los docentes libres (*privatdozent*), destacados y sostenidos por la adhesión de sus alumnos.

En su escrito, Humboldt propone la creación de esos “institutos científicos superiores” a los que los considera “Como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación”, “Estos centros no son más que la vida espiritual de la Nación que conduce a la Universidad y a la Ciencia”. Ellos son los hitos fundacionales de esa identidad nacional, que ya se encontraba planteada por el Romanticismo alemán basada en las concepciones de la comunidad, en las tradiciones del este alemán campesino, del culto a la antigua Germania, de la necesidad de la configuración moral y espiritual de una nación.

¹ Guy Neave, entre otros autores, ha señalado varios modelos paradigmáticos de universidad que ha sintetizado, a costa de una ahistórica y exagerada simplificación, en los siguientes: el modelo Napoleónico (Francia), el Humboldtiano (Alemania), el de “demanda del mercado” (U.S.A.) y el de Gran Bretaña.

Humboldt, que era filólogo, es heredero del romanticismo alemán de Goethe, Schiller y Lessing y un discípulo de la Ilustración alemana por su preocupación por el avance de la ciencia. El Estado, entonces, debía ser fiel a la idea de “encuadrar esta actividad en una forma más definida” ya que esta actividad es “vaga y más bien fortuita” caracterizando así las modalidades de las Academias, y para ello, dice, se les debe “imprimir impulso” y evitar que “bajen de nivel”.

La iniciativa de generar en Berlín una universidad que integrara a las academias fue planteada por el filósofo Juan Teófilo Fichte que en 1807 publicó su “Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias” y por el filósofo Friedrich Schleiermacher que en 1808 difundió “Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva”. Este último planteaba que en la universidad alemana integrada por las facultades de derecho, teología, medicina y filosofía éstas debían ser subordinadas conceptualmente a la de filosofía como la disciplina dominante.

La creación de la Universidad de Berlín bajo la sombra de las escuelas griegas de filosofía tendría con el devenir histórico un destino no imaginado por sus creadores. Además para Humboldt la educación es competencia de la nación entendida como el pueblo germano en su conjunto, “y hemos de prepararnos (aunque con gran cautela) para poder prescindir en mayor medida de la ayuda estatal para garantizar cada vez más el apoyo de la nación” (*Cartas*, pág. 594). Estas ideas serían muy atractivas para el sistema norteamericano futuro, asentado en iniciativas privadas. Todo ello da por tierra con la idea de un “modelo” científico de universidad asociado al sentido que estas palabras tienen actualmente y que están en la base de visiones y acciones asociadas a la tipificación de las universidades, los sistemas de evaluación de la función de investigación, los rankings y tantos otros temas ligados a la relación entre desarrollo científico y universidad.

Sería bueno entonces no imaginar con visiones del presente la construcción institucional de las universidades siempre históricamente más compleja que los modelos esquemáticos en que se la encuadra.

Bibliografía

1. Ben David, J. (1974). “El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo”. México, Trillas.
2. Neave, G. (1998) “Higher Education. And after? Four pillars of window”. Unesco, *The Courier*. París, September.

Biografía de Wilhelm von Humboldt

*Gerd Hohendorf*²

Wilhelm von Humboldt pertenece –junto con su hermano Alexander, dos años menor que él– a una generación que sobrevivió al derrumbamiento del Estado absoluto a raíz de la Revolución Francesa y que configuró la construcción de una nueva Europa. La educación de los dos hermanos se desarrolló inmersa por entero en el espíritu de Rousseau y del filantropismo; hicieron suyas durante su juventud las ideas de la Ilustración, vivieron luego los años del *Sturm und Drang*, se adhirieron al círculo poético de Weimar, y gozaron de la amistad de Schiller y de Goethe. Mientras Alexander recorría el mundo y,

² Gerd Hohendorf (Alemania). Profesor honorario en la Universidad de Dresde y miembro de la comisión sobre la Historia de la Educación y de la Escuela, dependiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas. Editor (en colaboración) de *Geschichte der Erziehung* [Historia de la Educación], de las obras completas de Diesterweg, así como de trabajos sobre W. Ratke, K.F.W. Wander y C. Zetkin. Autor de monografías sobre las políticas de reforma y de formación para el movimiento de trabajadores.

mediante sus investigaciones, encaminaba por nuevos derroteros las ciencias naturales, Wilhelm sentaba las bases para el desarrollo de las ciencias del pensamiento moderno.

Wilhelm von Humboldt militó en las filas de los reformadores que, tras la ocupación napoleónica, tuvieron en sus manos el destino de los estados prusianos. La reforma de la Administración aparece vinculada a los nombres de Stein y Hardenberg, y la del Ejército a los de Scharnhorst y Gneisenau; a Wilhelm von Humboldt le correspondía sentar las bases de unas nuevas directrices educativas en Prusia. Aunque su permanencia en las altas esferas ministeriales duró solamente 16 meses, su labor durante ese periodo imprimió un impulso a la política educativa del país que ha perdurado incluso hasta nuestros días, y su concepción de una teoría educativa moderna experimenta en los últimos tiempos un auge creciente.

Los años de formación

Wilhelm y Alexander von Humboldt eran hijos del segundo matrimonio del Tesorero real Alexander Georg von Humboldt. Éste, que había llegado a servir en la corte de Wilhelm II, en Potsdam, casó en segundas nupcias con una viuda, la baronesa de Holwede, cuyo hijo del matrimonio anterior había tenido como mentor a Johann Heinrich Campe. Éste, que posteriormente sería uno de los representantes del filantropismo alemán, vino a ser asimismo el preceptor de los dos hermanos, primero en Potsdam y, cuando el padre hubo cesado en sus funciones, en Tegel, cerca de Berlín.

....

La temprana muerte del padre en 1779 –al que se describe como “un hombre comprensivo y de buen gusto”, y como “un gran filántropo, afable y generoso”– produjo una profunda conmoción en los dos jóvenes, y especialmente en Wilhelm, que quedó muy afectado por la pérdida. La formación intelectual de los hermanos quedó, a partir de entonces, a cargo de Christian Kunth, quien entre 1777 y 1788 ejerció como profesor privado de los Humboldt y posteriormente, siendo ya funcionario del Estado en Berlín, siguió manteniendo lazos de amistad con la familia.

...

Según la tradición familiar, la carrera a la que ambos hermanos estaban destinados era la Administración; Wilhelm se dedicaría a la jurisprudencia, y Alexander las finanzas. En el otoño de 1787, Kunth acompañó a ambos hermanos a la Universidad brandemburguesa de Frankfurt del Oder. Esta, sin embargo, estaba ya en decadencia, y fue suprimida tras ser fundada la nueva Universidad de Berlín.

...

Tan sólo un semestre permanecieron los hermanos Humboldt en Frankfurt, antes de ingresar en la Universidad de Göttingen, que por aquellas fechas descollaba en la lucha por una renovación de la enseñanza universitaria acorde con el espíritu del nuevo humanismo, cuya *Alma Máter* se encontraba en Halle. En mayo de 1788, nada más ingresar, Alexander llamaba ya a Göttingen “...nuestra Atenas alemana. Mi hermano está aquí encantado, pues encuentra alimento para su espíritu...” (*Cartas*, pág. 46). En *Bruchstück einer Selbstbiographie* (1816) Wilhelm afirma que quería “penetrar solo en todos los pormenores y con la mayor profundidad en todo aquello que pueda ensanchar la comprensión del mundo y de los seres humanos” (GS, XV, pág. 452 y ss.).

...

Los límites del papel del Estado

En enero de 1789, Wilhelm von Humboldt entró a trabajar en la administración de Prusia como abogado del Tribunal de Cuentas de Berlín, puesto que abandonaría un año más tarde. La razón de ese cese no era su inminente boda con Caroline von Dacheröden, hija del presidente del Tribunal Imperial en Erfurt. Obedecía a una razón más profunda, el escepticismo de Humboldt con respecto al absolutismo y al ejercicio del poder del Estado. A partir de 1790, trabajó en su ensayo “Ideas sobre los límites de la acción del Estado”, que concluiría en 1792 y que no vería la luz íntegramente hasta mucho más tarde, años después de su muerte. La parte relativa a la educación, sin embargo, fue publicada en diciembre de 1792 en la revista *Berlinische Monatsschrift* bajo el título *Über öffentliche Staatserziehung* [Sobre la instrucción pública de Estado]. Con este artículo, Humboldt entraba a participar en el debate sobre la organización de la educación nacional, emprendida también en Alemania a raíz de la revolución francesa. En esa obra, Humboldt marca los estrechos límites al Estado: proteger a los ciudadanos en el

ámbito interior y defenderlos frente a los ataques del exterior. Humboldt preconizaba la mayor libertad posible para el ser humano, a una escala en la que “cada individuo, en la medida de sus necesidades y de sus inclinaciones, limitado únicamente por su capacidad”, pueda desarrollar adecuadamente su propia individualidad (GS, I, pág. 111). Temía que la intervención del Estado en materia de educación “privilegiase siempre determinada modalidad”, lo cual sería especialmente nefasto “en lo que se refiere al ser humano moral... Esta influencia deja de ser saludable por completo cuando el ser humano es sacrificado al ciudadano.” (GS, I; pág. 143). En suma, “la educación debe limitarse a formar seres humanos, y no a determinados tipos de ciudadanos” (GS, I, pág. 145). Humboldt asigna al estado una responsabilidad inversa: éste debe, ante todo, brindar al ser humano “la educación más libre y menos vinculada posible a su condición de ciudadano”. El ser humano así formado se incorporaría entonces al Estado y pondría a prueba por sí mismo la constitución de éste”. (GS, I, pág. 144) El ser humano no es, según Humboldt, objeto del Estado, sino que debe convertirse en su sujeto y moldear por sí mismo las relaciones sociales.

Humboldt hacía suyos los principios educativos del conde Mirabeau cuando propugnaba que la educación pública debía “permanecer completamente al margen del marco dentro del cual el Estado ejerce su acción.” (GS, I, pág. 146) En numerosas ocasiones se refiere al “Discurso sobre la educación nacional” y lo cita en una nota a pie de página: “Si nadie se ingiere en ella, la educación será buena, y será tanto mejor cuanto mayor sea el margen de maniobra que se deje al educador y a la emulación del alumno...” (GD, I, pág. 146). En otra página de este texto sobre teoría del Estado evoca Humboldt los deberes de los padres, cuya responsabilidad es “educar a los hijos ... hasta su plena madurez.” (GS, I, pág. 225). Llega incluso a declarar que el Estado debe “velar por los derechos del niño frente a los padres”, de modo que “la potestad paterna no rebase sus límites” (GS, I, pág. 226). Este énfasis en los derechos del niño revela la influencia de Rousseau, así como el objetivo expresamente asignado a una formación humana global y armónica. La “verdadera finalidad del ser humano” sólo puede consistir en “constituirse en un todo para su máximo desarrollo y el equilibrio de sus facultades”. Para lograrlo, el desarrollo de la persona precisa de libertad, pero también de “diversidad en las situaciones”, pues “el hombre se desarrolla peor en la uniformidad, por muy libre e independiente que sea” (GS, I, pág. 106).

Aunque Humboldt propugnó este ideal durante toda su vida, su opinión con respecto a la influencia del Estado sobre la educación experimentó una profunda transformación durante los años que pasó al frente de la educación en Prusia. Tras su cese en la administración del Estado, Humboldt vivió en gran parte en la propiedad de sus suegros, en Turingia, así como en Erfurt o en Jena. Los dos hermanos trabaron estrechos contactos con los poetas del círculo de Weimar; Wilhelm, especialmente Schiller. Esta amistad se sedimentaría más tarde en una profusa correspondencia.

Tras la muerte de su madre, en 1796, tanto Wilhelm como Alexander disponían de un cuantioso patrimonio que les permitió emprender largos viajes culturales o de investigación. El fruto de estos viajes fue un gran número de trabajos científicos. Para Alexander éstos se orientaban a un mejor conocimiento del mundo, y en el caso de Wilhelm a una mayor comprensión del ser humano y de su naturaleza interior.

Durante el último decenio del siglo XVII, Wilhelm escribe numerosas obras de gran importancia. Para él, “la investigación de las leyes del desarrollo de las fuerzas humanas en la tierra” (GS, I, pág. 93) era lo que confería un sentido a su investigación científica. Al interrogarse constantemente sobre el sentido de la vida, planteaba la pregunta acerca del tipo de educación que permitiera alcanzar ese objetivo. En su estudio sobre la Antigüedad clásica, habla de la “necesidad absoluta del conocimiento” incluso el de la Antigüedad porque es “eminente necesario para integrar el esfuerzo individual en un todo, y en el cumplimiento del más noble de los objetivos, la formación óptima y equilibrada del ser humano” (GS, I, pág. 261).

El administrador de la educación

En 1802, Wilhelm von Humboldt entró nuevamente en funciones en la Administración prusiana, como embajador ante la Santa Sede. Esta función le permitió seguir profundizando en la historia y en la cultura de la antigua Grecia y de la Roma clásica. Pero tras la batalla de Jena y Auerstedt, que dejaron a “Alemania en una profunda humillación” –como decía el título de un escrito de la época–, respondiendo a la llamada del barón von und zum Stein, regresa a Berlín para participar, en un puesto destacado, en la regeneración del Estado prusiano. Stein había promulgado un edicto en 1807 por el que abolía

la servidumbre hereditaria y se proponía por objetivo eliminar la división de la sociedad en clases. En noviembre de 1808, una ordenanza otorgaba a las ciudades la autonomía administrativa. Sin embargo, los propósitos de los reformadores se estrellaban no sólo contra la resistencia de los conservadores, sino también contra la ignorancia de los ciudadanos. Los allegados a Stein veían en Humboldt la personalidad idónea para llevar adelante una reforma a fondo del sistema educativo en Prusia. “Se pensaba fortalecer y levantar la nación aligerando lastres, y mediante la *educación*. Se emuló el noble ejemplo suizo y se avanzó efectivamente hacia la libertad reconquistada mediante la creación de *escuelas de formación del profesorado*” (Diesterweg, 1979, pág. 41).

La reforma del sistema de educación conforme a las ideas de Pestalozzi era un tema del que ya se habían ocupado, en 1808, dos funcionarios de la educación nacional de Prusia: Johann Heinrich Nicolovius y Johann Wilhelm Süvern. Habían concedido becas a profesores jóvenes y los habían enviado a Iverdun para estudiar los métodos de Pestalozzi. En una carta a los “alumnos prusianos” Süvern les había encomendado encarecidamente aprender no sólo el mecanismo de aquel método sino, además, “llegar hasta su meollo”, “calentarse con el fuego sagrado” que Pestalozzi irradiaba (Diesterweg, 1961, pág. 155). A su regreso, mediante la organización de seminarios para la formación del profesorado o impartiendo cursos, deberían contribuir a extender esa pedagogía. En principio, Humboldt había abrigado ciertas reservas con respecto a la pedagogía de Pestalozzi, reservas que se disiparon bajo la influencia de los discursos a la nación alemana de Johann Gottlieb Fichte. En dos de estos discursos, Fichte hacía de las ideas de Pestalozzi el fundamento de su proyecto de educación nacional para Alemania. Antes incluso de encontrar a Nicolovius, Humboldt le hizo saber por carta que “si se hace en la forma adecuada, la introducción del método de Pestalozzi [contará con] mi aprobación incondicional” (*Cartas*, pág. 593). En Nicolovius y Süvern tuvo Humboldt a dos valiosísimos colaboradores, determinados a llevar adelante una reforma del sistema educativo prusiano.

El 28 de febrero de 1809, Wilhelm von Humboldt aceptó la dirección del Departamento de Cultura y Enseñanza del Ministerio del Interior. Pero en esa época Stein no estaba ya en funciones. Napoleón había exigido su dimisión, y el rey de Prusia había accedido. El Departamento fue encomendado al ministro, conde von Doha, con quien Humboldt no se entendía particularmente bien. Humboldt, preocupado por subrayar el significado del modelo educativo en el contexto de la reforma nacional, intentó desde un principio independizarse del Ministerio y propuso al ministro y al rey la creación de un Ministerio de Educación independiente. Pero la propuesta no se haría realidad hasta años más tarde, en 1817, bajo el mandato de Altenstein.

También había divergencias importantes entre Humboldt y el ministro de Finanzas, von Bülow, en cuanto al modo de llevar los asuntos de gobierno. Humboldt, que deseaba una mayor colegialidad, no consiguió persuadir ni al ministro ni al rey de la necesidad de constituir un Consejo nacional. Como Jefe del Departamento, ejerció una dirección enteramente colegiada. Como escribió en cierta ocasión al conocido neohumanista Christian Friedrich Wolf, cuya colaboración deseaba, prefería “la reflexión en común” y anteponía “la opinión colectiva a las individuales, incluso a la mía” (*Cartas*, pág. 610). Con objeto de que el espíritu científico estuviese también presente en el proceso de reforma, promovió la creación de un Consejo científico. Sin embargo este órgano, al que pertenecían científicos de prestigio, como Schleiermacher, fue transformado en 1815 para darle competencia únicamente en materia de exámenes.

La correspondencia de Wilhelm von Humboldt con su esposa, que había permanecido en Roma –esperaba su noveno hijo–, permite una reconstrucción precisa de sus reflexiones e ideas durante el ejercicio de su cargo en la Administración. Ya a los pocos días de su entrada en funciones en Berlín, le habla de su proyecto de “hacer que las escuelas estén financiadas exclusivamente por la nación” (*Cartas*, pág. 591). Se trataba de constituir un Fondo que permitiese financiar las escuelas y pagar a los docentes con independencia del gobierno y de las circunstancias. Esta idea es desarrollada más ampliamente en una carta a Nicolovius: “La educación es competencia de la nación, y hemos de prepararnos (aunque con gran cautela) para poder prescindir en mayor medida de la ayuda estatal para garantizar cada vez más el apoyo de la nación” (*Cartas*, pág. 594). Humboldt nunca propugnó una educación nacional específicamente prusiana, sino que miró siempre más allá de las fronteras del Estado, considerándose portavoz del pueblo germano en su conjunto; en su actividad científica, su pensamiento estuvo siempre orientado hacia el ser humano.

A primeros de abril de 1809 Humboldt abandonó Berlín para trasladarse a Königsberg, donde se hallaba ahora la nueva sede del Gobierno. Se entregó a sus nuevas funciones con verdadero ardor: visitaba las escuelas de la ciudad, a menudo por sorpresa, y en septiembre/octubre emprendió un largo periplo de visitas que le llevó hasta Gummbinen y Memel, y durante el cual precisó el plan de reforma que había ya instaurado en Königsberg. Como el proceso educativo comporta tres “etapas naturales”, Humboldt proponía tres tipos de escuela diferentes consagrados respectivamente a la enseñanza elemental, a la enseñanza secundaria y de enseñanza universitaria.

La escuela elemental debe constituir la base de las etapas posteriores. Si, de entrada, se establecía una separación entre ese nivel y los superiores “las escuelas elementales propiamente dichas” pasarían a ser “escuelas populares, en el sentido más despreciable de la palabra” (citado por Spranger, 1910, pág. 138). En sus “Reflexiones sobre el proyecto de creación de un sistema educativo en Lituania” (1809), señala: “el conjunto de este sistema tiene un solo y único fundamento. En efecto, al origen, el más humilde jornalero y la persona más culta deberían, por naturaleza, estar a la misma altura, si no se quiere que aquél no alcance los límites de la plenitud de las capacidades humanas y que éste se vuelva sentimental, soñador y excéntrico” (GS, XIII, pág. 278). También para los más pobres proponía Humboldt una “formación humana completa” en el grado elemental (GS, XIII, pág. 266) así como, naturalmente, la posibilidad de que los alumnos sin medios económicos accediesen a los niveles superiores, precisamente gracias a la creación de un Fondo nacional. Este concepto de sistema escolar único, estructurado en grados, que no consiguió imponerse durante el siglo XIX, solo se concretizaría en el siglo XX de manera parcial. De la importancia que para Humboldt tenía el concepto de escuela democrática nos da una idea cierta carta dirigida a su esposa el 20 de agosto de 1814 desde Viena: la enseñanza primaria ha de ser organizada de modo que “constituya una base general que nadie pueda desdeñar sin despreciarse a sí mismo, y a partir de la cual se pueda construir todo lo demás” (Cartas, pág. 735).

Se encontraba Humboldt de nuevo, por aquellas fechas, prestando servicio en el extranjero. Según Diesterweg, “Wilhelm von Humboldt, hombre tan agudo como culto, encuentra tiempo en el Congreso de Viena para profundizar en las ideas de Pestalozzi sobre la educación, y manifiesta el mismo interés por la creación de las escuelas populares de enseñanza elemental como por la fundación de la Universidad de Berlín”. (Diesterweg, 1976, pág. 75). La etapa de Königsberg había dado como fruto una reflexión más profunda sobre el modelo de enseñanza de Pestalozzi. Carl August Zeller, que desde 1803 había trabajado como profesor en la institución de Pestalozzi y, posteriormente, en Burgdorf y en Iverdon, fue llamado en 1809 a Königsberg, encomendándosele allí la dirección del orfanato y la de un seminario para profesores, cuyos participantes estaban llamados a reformar, según el modelo de Pestalozzi, el sistema escolar de la Prusia oriental. En octubre de 1809, la familia real visitó el orfanato dirigido por Zeller, probablemente en presencia de Humboldt.

El fallecimiento de su suegro obligó a Humboldt a interrumpir su labor reformadora; en noviembre de 1809 se tomó unas largas vacaciones para resolver los asuntos de herencia de su mujer, que seguía viviendo en Roma con los hijos. El deseo de estar de nuevo con su familia y la impresión de que con el Gobierno actual no sería posible materializar ni su proyecto escolar ni sus ideas sobre una transformación eficaz de la enseñanza, le indujeron a comienzos de 1810 a presentar su dimisión, que el rey aceptó el 25 de mayo. Aunque en medios reformadores esta dimisión fue muy lamentada, para sus adversarios, sobre todo para el ministro von Doha, que estaba muy descontento del “escaso sentimiento religioso” de Humboldt, supuso una verdadera satisfacción. El 23 de junio de 1810, Nicolovius asumió el cargo ministerial. Sin embargo, la dirección de la Junta fundacional de la Universidad de Berlín seguiría encomendada a Humboldt.

El apartamiento de sus funciones reformadoras para regresar al servicio activo en el extranjero fue para Humboldt un trance difícil, como se desprende de una carta a su esposa, fechada el 28 de julio de 1810: “De manera general, la administración interna de un Estado es mucho más importante que las relaciones exteriores; la instrucción nacional, a cuyo frente yo he estado y que bajo mi mandato ha dado frutos, lo es muchísimo más todavía”. Seguidamente explica, una vez más, cuáles eran sus proyectos: “Yo había concebido un plan general que abarcaba desde la más pequeña escuela hasta la universidad, y en él que todo estaba imbricado. Yo me encontraba a mis anchas en todas partes; me ocupaba con el mismo afán de lo más insignificante como de lo más importante, sin preferencias y sin dejarme amedrentar por ninguna dificultad...” (Cartas, pág. 662 y ss.).

La creación de la Universidad de Berlín

Desde el comienzo del periodo de la reforma, ya había proyectos de creación de la Universidad de Berlín (Fichte: “Deduzierter Plan einer zu Berlín errichtenden höheren Lehranstalt” [Proyecto de una institución de enseñanza superior para Berlín], 1807; Schleiermacher: “Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende” [Reflexiones sobre la concepción alemana de la universidad y sobre la que convendría erigir], 1808). Pero su aplicación práctica fue obra de Wilhelm von Humboldt. Su modelo de universidad se caracteriza por aunar la enseñanza y la investigación. “La particularidad de las instituciones científicas superiores debe ser el tratamiento de la ciencia como un problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación” (GS, X, pág. 251).

La universidad debe ser también un establecimiento de cultura general, un *alma máter* que reúna todas las disciplinas sin tratar de impartir una apariencia de formación profesional. Ya en 1789, a su regreso de París, una visita a la Karlschule de Stuttgart había reforzado su oposición a una formación profesional demasiado temprana. No conocía todavía personalmente a Schiller – quien había pasado allí siete años espantosos – cuando escribía en su diario que esa forma de educación parecía ser “no sólo errónea, sino absolutamente perniciosa”, y se preguntaba: “¿Qué tipo de individuo puede producir una educación que con tanta perseverancia constriñe desde la más tierna infancia hasta el fin de la adolescencia?” (*Cartas*, pág. 98). Impresiones como éstas –sumadas al espíritu de casta reinante– fueron las que le impulsaron a disolver el cuerpo de cadetes de Prusia, cuando se hizo cargo del Departamento de educación.

La enseñanza universitaria sería la prolongación y la conclusión de la educación general impartida en las etapas escolares precedentes. Sin embargo tenía que diferenciarse de ella, ser de otra índole. Si el maestro es indispensable en la enseñanza elemental, deja de serlo durante la universitaria: “Por eso, el profesor de universidad no es un maestro, ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor” (GS, XIII, pág. 261). Esta estrecha relación con el enseñante debería poder capacitar al estudiante para desempeñar por sí mismo una labor científica.

La libertad de la ciencia y la autonomía del cuerpo docente son las premisas en que se basa el modelo universitario de Humboldt. Si, desde la perspectiva actual, cabe deplorar el distanciamiento con respecto a la política que este modelo conlleva, hay que tener presentes las reservas de Humboldt ante la posibilidad de que la ciencia fuese objeto de una utilización política. Tampoco sus esfuerzos por lograr que el “aislamiento” que la universidad debe garantizar a los investigadores han de ser interpretados como un intento de confinar la ciencia a una torre de marfil.

El veterano decano de la Facultad de Pedagogía de la Humboldt-Universität de Berlín, Heinrich Deiters, ha refutado idea de que el modelo universitario de Humboldt se ha vuelto caduco a partir del momento en que las universidades se han convertido en centros de cultura con una mayor orientación profesional. Señala, a este respecto, que “es importante aprovechar la posibilidad de no inspirarse en esas ideas si deseamos profundizar en el problema de la universidad” (Deiters, 1969, pág. 39).

Humboldt consiguió hacer realidad la Universidad de Berlín; obtuvo los medios financieros para ello y el edificio, el antiguo palacio del príncipe Heinrich, que aún la alberga hoy día, en la avenida “Unter den Linden”. Asistió personalmente a las clases de los nuevos profesores, y en particular a la del primer rector: Johann Gottlieb Fichte. El 10 de febrero de 1810, escribía a Goethe: “Aquí progresa todo a un ritmo tan tranquilo que yo, en la medida en que puedo, procuro acelerar. Las clases de Wolf y Fichte gozan de gran aceptación y yo, siempre que puedo, asisto a ellas” (*Cartas*, pág. 638). Ante el edificio principal de la Universidad Wilhelm von Humboldt, a ambos lados de la entrada, se levantan actualmente sendos monumentos a los hermanos Humboldt. Cada uno en una vertiente distinta, estos dos monumentos representan las ciencias del pensamiento y las ciencias de la Naturaleza en la Alemania del siglo XIX.

El proyecto educativo elaborado por Humboldt, en su conjunto, no tuvo más éxito que la empresa reformista encarnada por nombres como von Stein y Hardenberg, o Scharnhorst y Gneisenau. La reforma de la enseñanza secundaria concebida por Humboldt como parte integrante de un sistema educativo unitario no vio la luz. Es cierto que se llevó a cabo la separación entre filología y teología y que se creó un cuerpo de profesores de secundaria, pero el Gymnasium terminó convirtiéndose en una institución de élite dentro del Estado prusiano. Süvern, colaborador de Humboldt, prosiguió sus esfuerzos de regulación del nivel elemental mediante una ley de enseñanza, pero su último intento fracasó finalmente en 1819, tras las resoluciones de Karlsbad.

Varnhagen von Ense, joven diplomático prusiano que acompañaba al ministro de Estado von Hardenberg en el Congreso de Viena, caracterizaba acertadamente a Humboldt en sus cuadernos personales: “Tiene una visión universal de las cosas, visión que, sin embargo, es imposible de aplicar teniendo en cuenta la situación actual de los Estados y, sobre todo, del mundo actual. Por eso, su talento de pensador no siempre le es de utilidad como hombre de Estado” (*Cartas*, pág. 740).

Mientras representó al Gobierno de Prusia en el Congreso de Viena y, más tarde en el de Aquisgrán, tuvo Humboldt presentes los intereses del pueblo alemán; nunca quiso limitarse a una política exclusivamente prusiana. En 1819 fue nombrado de nuevo ministro, pero dimitió pocos meses después cuando, tras el atentado contra Kotzebue, se negó a legitimar la intensificación de la represión contra los llamados “demagogos”. Las resoluciones de Karlsbad califican a Humboldt de personaje “ignominioso, enemigo y antinacional, perturbador del pueblo pensante” (Citado por Spranger, 1910, pág. 38). Ocupado en actividades científicas, en esa época vivió principalmente en Tegel, cerca de Berlín; en 1829 ocupa por última vez una función oficial, esta vez como presidente de la Comisión para la creación y organización interna del nuevo Museo de Berlín.

Un teórico de la educación

Los proyectos de Humboldt en materia de reforma escolar no fueron publicados hasta mucho después de su muerte, al igual que el ensayo fragmentario “Teoría de la educación del hombre”, escrito hacia 1793. Decía en él Humboldt: “nuestro último deber en la existencia es hacer que...mediante nuestra acción vital, el concepto de humanidad adquiera en nosotros un contenido tan rico como sea posible. Para ello hay que vincular nuestro yo con el mundo” (GS, I, pág. 283). La educación según Humboldt no ha de ser individualista. Él siempre reconoció la importancia de una forma de vida individual, el “desarrollo de cantidades formas individuales” (GS, III, pág. 358), pero señaló que “la formación personal sólo puede proceder de la organización del mundo” (GS, VII, pág. 33). En consecuencia, el hombre no sólo puede, sino que debe participar en dicha organización.

El ideal humboldtiano de formación está, por entero, socialmente determinado; para él, “la culminación del género humano” no radica en absoluto en “la realización de una perfección universal abstracta”. Ya en 1789 había indicado en su diario que “la formación del individuo exige socialización y, por consiguiente, comprometerse con el Todo” (GS, XIV, pág. 155). En su “Teoría de la educación del hombre”, a la pregunta de lo qué hay que exigir “de una nación, de una época, del género humano” responde Humboldt: “Educación, Verdad y Virtud”, cualidades que habrá que difundir hasta que “el concepto de humanidad” tome en cada uno toda su grandeza y dignidad (GS, I, pág. 284). Pero esto debe cumplirlo cada uno por sí mismo; debe “acoger en sí –con todos los medios que le ofrece su sensibilidad– toda la sustancia del mundo que lo rodea, transformarla con todas las fuerzas de que sea capaz y apropiársela, estableciendo entre su yo y la Naturaleza una amplia interacción, lo más activa y armoniosa que sea posible” (GS, II, pág. 117).

El estudio de Humboldt en el contexto de la problemática de la educación no dio comienzo hasta el presente siglo. Cabe señalar a Eduard Spranger, el primero que, en dos obras, manifestó hacia Humboldt “el mismo aprecio que la burguesía intelectual profesó por Humboldt entre los siglos XIX y XX” (Benner, 1990, págs. 5 y ss.). En estos últimos decenios, diversos autores han revisado la visión histórica tendenciosa que se tenía de su reflexión pedagógica para presenta una interpretación más amplia en una serie de estudios, en particular, Dietrich Benner, quien considera que “gracias a Humboldt nos sentimos concernidos por los problemas y las cuestiones esenciales de la teoría moderna de la educación, ya que plantea de manera clara y precisa las cuestiones en las que conviene profundizar en la teoría y en la práctica” (Benner, 1990, pág. 210).

Obras de Wilhelm von Humboldt

Humboldt, Wilhelm von. 1903-1936 *Gesammelte Schriften: Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften* [Obras escogidas: edición de la Academia de Ciencias de Prusia]. 17 vol. (Designadas con la abreviatura GS; el número romano indica el volumen, el número árabe, la página; se ha modernizado la ortografía).

Freese, R. von. (ed.) 1953. *Wilhelm von Humboldt, Sein Leben und Wirken dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit* [Wilhelm von Humboldt: su vida y su obra a través de sus cartas, diarios íntimos y documentos contemporáneos] (Designado con el título *Cartas en el texto*).

Obras sobre Wilhelm von Humboldt

1. Alt, R. (ed.) (1949). *Erziehungsprogramme der Französische Revolution. Mirabeau - Condorcet - Lepeletier* [El programa de la Revolución Francesa para la educación: Mirabeau - Condorcet - Lepeletier]. Berlín/Leipzig.
2. Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* [La teoría de la educación de Wilhelm von Humboldt: estudio histórico orientado hacia los problemas de sus relaciones con la reforma pedagógica contemporánea]. Weinheim/Munich.
3. Deiters, H. (1960). Wilhelm von Humboldt als Gründer der Universität Berlin [Wilhelm von Humboldt, fundador de la Universidad de Berlín]. En: *Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahrfeier der Humboldt Universität zu Berlin* [La investigación y la acción: ensayo con motivo del 150 aniversario de la Universidad Humboldt, Berlín.]. Vol. I, Berlín.
4. Diesterweg, F.A.W. (1961-79). *Sämtliche Werke* [Obras completas]. (Compiladas por H. Deiters, edición de R. Hohendorf). vol. 5. Berlín, 1961; vol. 13, Berlín, 1976; vol. 14, Berlín, 1979.
5. Grube, K. (1935). *Wilhelm von Humboldts Bildungsphilosophie. Versuch einer Interpretation* [La filosofía de Wilhelm von Humboldt: intento de interpretación].
6. Halle.Haym, R. (1856). *Wilhelm von Humboldt. Lebensbild un Charakteristik* [Wilhelm von Humboldt: su vida, su carácter]. Berlín.
7. Jeismann, K.E.; Lundgreen, P. (eds.). (1987). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800 - 1870*.
8. *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches* [Manual de historia de la educación en Alemania: vol 3: (1800-1870). La reestructuración de alemania hasta la creación del Imperio Aleman]. Múnich.
9. Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen* [Teoría e ideas de Wilhelm von Humboldt sobre el hombre]. Ratingen.
10. Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts* [La reforma de la educación de Wilhelm von Humboldt]. Hannover.
11. Müssler, F. (1908). *Wilhelm von Humboldts pädagogische Ansichten im Lichte seiner ästhetischen Lebensauffassung* [Las ideas de Wilhelm von Humboldt en materia de educación a la luz de su concepción estética de la vida]. Langensalza.
12. Richter, W. (1971). *Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart* [Los avatares del pensamiento pedagógico: los hermanos Humboldt, la era de la educación y el presente]. Berlín.
13. Spranger, E. (1909). *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee* [Wilhelm von Humboldt y la idea de la humanidad]. Berlín.
14. Spranger, E. (1910). *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens* [Wilhelm von Humboldt y la reforma del sistema educativo]. Berlín