

Didáctica

El sueño de Humboldt

Volker Steenblock¹

Resumen

Este artículo versa sobre el texto de Guillermo de Humboldt «Theorie der Bildung des Menschen» («Teoría de la educación del hombre»), escrito hacia 1793. Este fragmento es muy bien conocido como una filosofía de la educación humanista. Humboldt asevera: «La última tarea de nuestra existencia [es] proveer al concepto de la humanidad en nuestra persona [...] de un contenido tan grande como sea posible». Su concepto de *Bildung* (educación, autoformación) ha influido sobre el estudio filosófico acerca del propósito, el proceso y el ideal cultural de la educación desde entonces. Algunas observaciones aluden al *Programme for International Student Assessment* (PISA), que en Alemania ha ocasionado discusión sobre el hecho de que la prueba se centra ante todo en destrezas inmediatamente mensurables. Este programa desatiende aspectos menos mensurables que Humboldt consideró importantes

Abstract

This article comments on Wilhelm von Humboldt's treatise «Theorie der Bildung des Menschen» («Theory of Human Education»), which was written in about 1793. This fragment is best known as a philosophy of humanistic education. Humboldt states: «the ultimate task of our existence is to give the fullest possible content to the concept of humanity in our own person». His concept of *Bildung* (education, self-formation) has influenced the philosophical study of the purpose, process, and the cultural ideal of education ever since. Some remarks relate to the Programme for International Student Assessment (PISA), which in Germany has caused a debate about the fact that the test focuses mainly on immediately measurable skills. This Programme neglects less measurable aspects which Humboldt viewed as important.

Palabras clave: Filosofía de la educación, educación humanística, *Bildung*, autoformación, desarrollo personal.

Key words: Philosophy of education, humanistic education, *Bildung*, self-formation, personal development.

¹ El presente artículo es traducción de: STEENBLOCK, Volker: «Humboldts Traum», en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009, pp. 288-

1. Texto: «Teoría de la educación del hombre» (1793)²

1. Sería suministrar una obra grande y excelente si alguien emprendiera la descripción de las capacidades peculiares que presuponen las diferentes materias del conocimiento humano para su feliz ampliación; el espíritu auténtico en el que cada una debe ser cultivada y el enlace de unas con otras en el que han de ser puestas a fin de completar la formación de la humanidad como un todo. El matemático, el investigador de la naturaleza, el artista y aun a menudo el mismo filósofo no sólo inician su negocio ahora sin conocer de ordinario su peculiar naturaleza y sin abarcarlo con la vista en su integridad, sino que además tan sólo unos pocos se elevan ellos mismos más tarde a este punto de vista superior y a esta visión de conjunto general. Pero en una situación todavía peor se encuentra aquel que, sin escoger de manera exclusiva una de esas materias en particular, sólo quiere sacar ventaja de todas para su formación. En el apuro de la elección entre muchas, y por falta de habilidad para servir de alguna para su propio objetivo final genérico fuera de los estrechos límites de la misma, llega él necesariamente más pronto o más tarde a abandonarse en solitario al azar y a utilizar lo que él abraza tal vez sólo para propósitos subordinados o meramente como un juego para abreviar el tiempo. Por aquí se halla una de las razones más preeminentes de las quejas frecuentes y no injustificadas de que el saber queda inútil y resulta estéril emprender el camino del espíritu, de que ciertamente se llevan a término muchas cosas a nuestro alrededor pero muy poco mejora en nosotros y de que por encima de la formación científica de la cabeza, elevada y sólo idónea para pocos, se descuida la general e inmediatamente útil de las disposiciones morales.

Y es que en el centro de todos los tipos específicos de actividad está el hombre, que sin intención alguna dirigida a algo singular, sólo quiere fortalecer y elevar las fuerzas de su naturaleza, procurar a su ser valía y duración. Pero puesto que la mera fuerza necesita un objeto en el que ella se ejercite, y la mera forma, el puro pensamiento, un material en el que expresándose pudiera persistir, así el hombre ha menester también de un mundo fuera de él. De ahí brota su

295. El autor alude repetidas veces a trabajos contenidos este número de la mencionada revista alemana de didáctica de la filosofía. Agradecemos su autorización para presentar esta versión en español del suyo propio.

² Tomado de LEITZMANN, Albert (ed.): *Wilhelm von Humboldts Werke. Erster Band, 1785-1795*. B. Behr's Verlag, Berlín, 1903, pp. 282-287.

inclinación a ensanchar el círculo de su conocimiento y de su ciencia, y sin que él mismo cobre claramente conciencia de ello no le importa propiamente lo que recibe de aquél o lo que gracias a ésta puede producir fuera de sí, sino su mejora y refinamiento interior, o al menos el aplacamiento de la intranquilidad interior que le consume. Considerado de manera pura y en su intención final, su pensamiento es siempre sólo un intento de su espíritu de tornarse comprensible ante sí mismo, su obrar es un intento de su voluntad por devenir en sí libre e independiente, pero toda su actividad externa en general es sólo una tendencia a no permanecer ocioso en sí. Meramente porque ambos, su pensar y su obrar, no son posibles de otra manera más que sólo gracias a un tercero; sólo gracias al representar y al elaborar algo, que es su característica propiamente diferenciadora, busca él ser no-hombre, esto es, ser mundo, busca aferrar tanto mundo cuanto sea posible y vincularlo consigo tan estrechamente cuanto él pueda.

La última tarea de nuestra existencia, proveer al concepto de la humanidad en nuestra persona, tanto durante el tiempo de nuestra vida como aún más allá de la misma, mediante las huellas del obrar vivo que dejamos atrás, de un contenido tan grande como sea posible, esta tarea se absuelve sólo mediante la trabazón de nuestro yo con el mundo para el más general, activo y libre efecto recíproco. Sólo esto es también ahora la medida para juzgar el cultivo de cada rama del conocimiento humano. Pues en cada una sólo puede ser la vía correcta aquélla sobre la cual el ojo es capaz de seguir un progresar inmodificado hasta este último objetivo, y sólo aquí ha de buscarse el secreto de reanimar y hacer fructificar lo que de otro modo permanece eternamente muerto e inútil.

La trabazón de nuestro yo con el mundo parece quizá, a primera vista, no sólo una expresión incomprensible, sino también un pensamiento exagerado. Pero en un examen más exacto desaparecerá al menos la última sospecha y se mostrará que si por una vez se busca la verdadera tendencia del espíritu humano (que está contenida en él tanto como su impulso más elevado cuanto como su tentativa más impotente), es imposible que uno se pueda quedar en algo más pequeño.

¿Qué se exige de una nación, de una edad, de todo el género humano si uno ha de regalarle su atención y su admiración? Se exige que formación, sabiduría y virtud dominen en ellos extendidos de manera tan poderosa y general como sea posible, que eleven su valor interno tan alto que el concepto de la humanidad, si hubiera que

obtenerlo de ellos como del único ejemplo, ganara un contenido grande y digno. Mas ni siquiera se satisface uno con esto. Uno exige también que el hombre imprima visiblemente el sello de su valía a las disposiciones que construye y aun a la naturaleza inerte que le rodea, incluso que él inspire a la descendencia que produce su virtud y su fuerza (con tanto poder e imperio deben ellas irradiar a través de todo su ser). Pues sólo así es posible una perduración de los rasgos otrora adquiridos, y sin esto, sin el pensamiento tranquilizador de una cierta secuela en el refinado y la formación, sería el existir del hombre más perecedero que el existir de la planta que, cuando se marchita, al menos está cierta de dejar tras de sí la semilla de una criatura igual a ella.

Si todas estas exigencias, empero, se limitan sólo al ser interior del hombre, entonces su naturaleza le insta constantemente a transitar desde sí mismo a los objetos fuera de sí, y en esto importa ahora que no se pierda a sí mismo en ese extrañamiento, sino que más bien haga siempre irradiar retroactivamente hacia su interior la luz alumbradora y el calor bienhechor de todo aquello con lo que trata fuera de sí. Pero para este propósito debe él mismo allegarse más la masa de los objetos, abrir de par en par la figura de su espíritu a este material y hacer que ambos sean entre sí semejantes. En él hay unidad perfecta y recíproco efecto sin excepción, por lo que él debe también transmitir ambos a la naturaleza; en él hay muchas capacidades de traerse a su consideración el mismo objeto en distintas figuras, ora como concepto del entendimiento, ora como imagen de la imaginación, ora como captación intuitiva de los sentidos. Con todas éstas, así como con muy diferentes instrumentos, debe intentar él concebir la naturaleza no tanto para llegar a conocerla por todos lados, sino más bien para fortalecer mediante esta pluralidad de visiones la propia fuerza que habita dentro de él, de la que ellas son sólo efectos configurados de tal y tal manera. Mas precisamente esta unidad y generalidad determina el concepto del mundo. Además, también sólo en este preciso concepto se encuentran ahora en grado perfecto la pluralidad con la que los objetos externos rozan nuestros sentidos y la propia existencia autónoma, a través de la cual ellos actúan sobre nuestra educación. Pues sólo el mundo abraza toda pluralidad siquiera pensable, y sólo él posee una autonomía tan independiente que coloca frente a la obstinación de nuestra voluntad las leyes de la naturaleza y las determinaciones del destino.

Lo que necesariamente, pues, ha menester el hombre es simplemente un objeto que haga posible el efecto recíproco de su recepti-

vidad con su autoactividad. Sólo si este objeto es suficiente para mantener ocupado su ser en toda su intensidad y su unidad, entonces debe él ser el objeto por antonomasia, el mundo, o al menos ser considerado como tal (pues éste es propiamente el único correcto). Sólo a fin de escapar a la multiplicidad destructora y desconcertante se busca generalidad; para no perderse de manera vacía y estéril en lo infinito se construye un círculo fácil de abarcar de una ojeada; para engarzar con cada paso que se avanza también la representación de la meta última se busca transmutar el saber y obrar destruidos en uno concluso, la mera erudición en una formación instruida, la mera tendencia inquieta en una actividad sabia.

2. Esto, sin embargo, llegaría a ser promovido de la manera más fuerte mediante una obra como la arriba mencionada. Pues, ciertamente, considerar y comparar los variados tipos de la actividad humana en las direcciones que dan al espíritu y en las exigencias que le ponen conduciría directamente al punto central al que ha de llegar necesariamente todo lo que propiamente ha de obrar sobre nosotros. Dirigida por él, la consideración a partir de la infinitud de los objetos se refugiaría en el estrecho círculo de nuestras capacidades y de su variado efecto recíproco; la imagen de nuestra actividad, que de ordinario sólo divisamos parcialmente y en sus resultados externos, se nos mostraría aquí como en un espejo que aclara al mismo tiempo que reúne en relación inmediata con nuestra formación interior. Abarcando de una ojeada, de manera simple y clara, el influjo que sobre ésta puede ejercer cada negocio de la vida, encontraría de manera excelente su instrucción aquél al que sólo le importa la elevación de sus fuerzas y el refinamiento de su personalidad.

Pero al mismo tiempo, quien prosigue un trabajo singular sólo ahí aprende a realizar su negocio en su espíritu auténtico y en un gran sentido. Ya no quiere meramente poner a disposición del hombre conocimientos o instrumentos para usar, procurar sólo promover un singular título de su formación; él conoce el fin que le está puesto, conoce intuitivamente que, gestionado de manera correcta, su negocio puede dar al espíritu una visión propia y nueva del mundo, y a su través una atmósfera propia y nueva a sí mismo, que él puede completar toda su formación desde el lado en que está; y esto es aquello a lo que aspira. Mas así como él trabaja sólo para la fuerza y su incremento, así también obtiene satisfacción sólo cuando imprime la suya perfectamente en su obra. Ahora bien, el ideal deviene mayor cuando uno se representa en él el cansancio que tiene que al-

canzar que cuando uno mide el objeto que tiene que representarse. Por doquier tiene por objetivo el ingenio sólo la satisfacción del impulso interior que lo consume, y el escultor, por ejemplo, no quiere propiamente reproducir la imagen de un Dios, sino expresar y fijar la plétora de su imaginación plástica en esta figura. Cada negocio conoce una atmósfera del espíritu propia de él, y sólo en ella descansa el espíritu auténtico de su perfeccionamiento. Medios externos para realizarlo siempre hay muchos, pero la elección entre ellos únicamente aquella, tan sólo si encuentra satisfacción menor o mayor, la puede determinar.

El proceder de nuestro espíritu, especialmente en sus efectos arcanos, sólo puede ser sondeado mediante honda reflexión e incesante observación de sí mismo. Pero con ello se ha logrado todavía poco si al mismo tiempo no se toma en consideración la diversidad de las cabezas y la variedad de maneras como se refleja el mundo en los distintos individuos. De ahí que aquella labor debería también describir a la vez esta variedad y no sería admisible pasar por alto, de entre aquellos que se han destacado en alguna rama, a nadie por medio de quien la misma hubiera ganado una nueva figura o un concepto ampliado. Esta [variedad] debería ella dibujarla en su individualidad completa y en todo el influjo que sobre ella hubiera ejercido su época y su nación. A través de esto se abarcaría entonces de una ojeada no sólo los variados modos como cada rama puede ser cultivada, sino también la secuencia en la que una surge poco a poco de la otra. Puesto que, sin embargo, esta secuencia es interrumpida una y otra vez por el influjo del carácter nacional, de la época y de las circunstancias externas en general, se mantendrían dos series diferentes, pero siempre en recíproco influjo: una, la de las modificaciones que cualquier actividad del espíritu adquiere poco a poco en su progresar; la otra, la de aquellas que el carácter de los hombres en las naciones y tiempos singulares, tanto como en conjunto, adopta mediante las ocupaciones que él asume paulatinamente; y en ambas se mostrarían las divergencias por las que individuos geniales perturban rápidamente este curso progresivo de la naturaleza y a la vez empujan a su nación o a su época por otras vías que abren perspectivas nuevas.

Sólo en tanto que esto se persigue paso a paso y al final se abarca todo de una mirada se llega a dar cuenta perfecta de cómo la formación del hombre obtiene continuidad mediante un progreso regular sin degenerar, sin embargo, en la uniformidad con la que la

naturaleza corpórea recorre una y otra vez las mismas transformaciones sin producir jamás algo nuevo.

2. Comentario

Con el año 1819 tocó fin la actividad del noble prusiano Guillermo de Humboldt en la política de su país, no en último término a causa de su resistencia contra los antidemocráticos «Acuerdos de Karlsbad». Humboldt se retiró los últimos 15 años de su vida (murió en 1835) a una confortable existencia privada de sabio en el asentamiento habitual de la familia, el palacete de Tegel, donde en lo sucesivo practicó sobre todo, de acuerdo con su inusual capacidad para las lenguas, estudios desde el griego antiguo hasta la lengua de los Kawi.

El hermano del también convertido en prominente investigador de la naturaleza, viajero por América y Asia Alejandro de Humboldt, había nacido en 1767 en Potsdam y como político había llegado a los niveles más interesantes y elevados. En Berlín tenía trato con el rey y la corte, estaba implicado en la alianza de las viejas monarquías contra el Napoleón que había surgido de la Revolución y negoció en el Congreso de Viena que reguló su final. Todo ello, sin embargo, sin ser propiamente un político dirigente y sin tener un influjo decisivo en el curso de las cosas, salvo el que tuvo como Ministro de Cultura en la política educativa prusiana por poco tiempo en la fundación de la Universidad que por eso lleva su nombre y del Bachillerato Humanístico. De modo semejante, Humboldt aparece como marcado filosóficamente de manera profunda, pero no como filósofo profesional; como autor brillante, pero no como poeta; como filólogo sumamente dotado, pero no como erudito universitario.

En este multifacetismo, pero también en una aureola sometida a ella de idealidad estético-moral y de autocomplacencia en la cultura, ha obtenido la figura de Guillermo de Humboldt una reputación casi sin parangón. Siempre que quieren representarse las ciencias alemanas de la cultura y la enseñanza pública alemana, sirve ella hasta hoy como punto de anclaje (así como la del hermano para la investigación de la naturaleza), como ocurre en estos tiempos a propósito de los planes de reedificar el Palacio de Berlín como un «Forum Humboldt» de la ciencia y de la cultura. Muchas discusiones en torno a sistemas educativos –como él mismo las ha recorrido en educación privilegiada quizá sólo de la manera más altamente condicionada–

son dirimidas bajo enseñas «Humboldt». Algunas representaciones antiguas han intentado atribuir a Humboldt, en «transfiguración clásica» (Clemens Menze) como personalidad, el mismo «Evangelio de la totalidad de la vida» y «de la armonía perfecta con la naturaleza y con el mundo circundante» que ellas tomaban de sus concepciones sobre educación y humanidad (Rudolf Haym, 1856; Eduard Spranger, 1909 y 1910; Albert Leitzmann, 1919). En ellas eran el carácter de Humboldt y su vida, en algunos de sus rasgos, demasiado humanos y estaban ligados a su época de manera igualmente profunda y hasta en lo raro, tal como también puede ser el caso para cualquier otro. Siegfried August Kaehler ha expuesto abiertamente las disonancias de esta vida (1927)³. ¿Representaba con ello la personalidad de este hombre, tal como se refleja en sus escritos sobre filosofía del lenguaje, sobre teoría de la historia, etc., en la voluminosa correspondencia y en los diarios, únicamente «un ramillete contradictorio de tendencias heterogéneas que históricamente ha llevado el nombre de Guillermo de Humboldt, pero nunca ha encontrado una unidad»⁴, de manera semejante a como lo que puede llamarse *educación* se deja confundir con lo completamente opuesto a lo una vez pensado y de hecho ha sido confundido en Alemania? Esta pregunta se plantea enteramente, pero el mismo Humboldt le ha vinculado, con el proyecto de un «devenir yo» y el troquelado de nuestra individualidad, nada menos que el ser del hombre.

Yo me limito, en la confrontación con el famoso texto, a cuatro puntos breves de los que ahora hay que hablar⁵.

³ KAEHLER, Siegfried A.: *Wilhelm von Humboldt und der Staat*. Gotinga, 1927; HAYM, Rudolf: *Lebensbild und Charakteristik* (1856). Osnabrück, 1965; SPRANGER, Eduard: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Berlín, 1909; *ibid.*: *Humboldt und die Reform des Bildungswesens* (1910). Tubinga, 1960, esp. pp. 22ss y 44s; LEITZMANN, Albert: *Wilhelm von Humboldt. Charakteristik und Lebensbild*. Halle, 1919; MENZE, Clemens: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen, 1965 (cf. esp., acerca de la «imagen de Humboldt», p. 9ss, y acerca de las hipótesis de la individualidad en Humboldt, p. 105ss); KESSEL, Eberhard: *Wilhelm von Humboldt. Idee und Wirklichkeit*. Stuttgart, 1967; cf. también al respecto SWEET, Paul R.: *Wilhelm von Humboldt oder Die Idee des Menschen*. Paderborn, 2010 y –de muy recomendable lectura– ROSENSTRAUCH, Hazel: *Wahlverwandt und ebenbürtig. Caroline und Wilhelm von Humboldt*. Fráncfort del Meno, 2009.

⁴ Así formula Tilman Borsche esta posibilidad de pensamiento. Cf. BORSCHKE, Tilman: *Wilhelm von Humboldt*. Múnich, 1990, p. 33.

⁵ Tesis expuestas en el «Primer encuentro de información con profesoras y profesores de escuela de la región del Ruhr», el 4 de septiembre de 2008, en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Bochum. Una versión considerable-

2.1. El sueño de Humboldt sobre el hombre

El *nombre Humboldt* es el que, con todo su peso, sirve como ningún otro para la representación del fin de que cada hombre, *en cuanto hombre*, debe concebirse a sí mismo como tarea, es decir, debe buscar desarrollarse a sí mismo a partir de un principio último, justificado, en el que coherencia y conexión de todos los campos de interés y de comportamiento, y de su aparición en los distintos escenarios de la vida, deben llegar a resultar claros en determinadas formas. En última instancia han de poderse entender en cierto modo como una «sinfonía» escrita por sí misma y no como un conglomerado de influencias meramente determinadas desde fuera. «El verdadero objetivo del hombre», dice Humboldt en otro lugar que se ha hecho harto famoso, «es la formación más elevada y proporcional de sus fuerzas en un todo»⁶. No realizar conscientemente este principio básico por sí mismo, tomar los contenidos del saber sólo como medios para el objetivo, por ejemplo para la carrera, esto significa –tal como el texto deja claro como preliminar– fallar respecto al «verdadero objetivo» de la existencia propia. Este es al mismo tiempo un «objetivo» que reside en lo espiritual y cultural –no en la economía– y en el más acá –no en la religión–, y es no sólo un fin individual, sino el de una sociedad (¿Qué se exige de una nación, de una edad...?). Ninguna actividad específica se denuncia ahí, antes bien puede ella en tanto que necesaria encontrar su lugar de pleno sentido en la totalidad.

2.2. Humboldt y los innovadores debates sobre construcción y deconstrucción del yo

La exigencia de formación de Humboldt –y aun su *celebrar* la individualidad que se expresa a sí misma conscientemente– quizá no puede querer decir, según enseña ya la biografía misma de Humboldt, que no exista lo repugnante, lo que no se ajusta, lo no integrable, en la vida humana. Él mismo habla sobre la «diversidad de las cabezas» y sobre la «variedad» en la que «se refleja el mundo en los diferentes individuos». Todos nosotros tenemos la experiencia de

mente ampliada es: «Humboldts Traum. Humanismus und Bildung», en RÜSEN, Jörn; LAASS, Henner (eds.): *Interkultureller Humanismus*. Schwalbach/Ts., 2009, pp. 255-278. El título «El sueño de Humboldt» se debe, desde otro contexto, a Franzjörg Baumgart (Bochum).

⁶ HUMBOLDT, W.: *Werke*, I, op. cit., p. 64.

que en distintos contextos queremos, respectivamente, ser también «otros». En conexión con Freud y con su descubrimiento de lo inconsciente ni siquiera campea ya el yo como señor en casa propia; «¿Quién soy yo? Y en caso afirmativo, ¿cuántos?» era una formulación francamente proverbial en los tiempos de la llamada «postmodernidad»; desde hace cien años lo mismo que actualmente quiere decir todavía: «propiamente yo soy totalmente distinto».

Ante todo, actualmente –como ya de manera significativa en competentes debates del siglo XIX⁷– caen nuestras representaciones subjetivas de ser un «yo» autónomo y que actúa con libre albedrío en el campo de tiro de una crítica que argumenta desde la ciencia de la naturaleza. Bajo el signo «ilusión libertad» comparecen investigadores como Gerhard Roth o Wolf Singer, director del Instituto Max Planck para la Investigación del Cerebro en Fráncfort. Una bibliografía competente trae su manera de ver a este punto: «nosotros estamos determinados», «el hombre no es libre», «hay dispositivos que nos retienen. Deberíamos dejar de hablar de libertad». El hombre, según la tesis de la «teoría evolutiva del conocimiento», está en armonía con aquel dominio del mundo donde están vigentes las leyes de la física y de la biología, y sólo en su marco ha podido desarrollar una conciencia fenomenal (que llega a percatarse de sí misma), condicionada como propiedad emergente que construye sobre procesos neuronales, pero sobre todo por medio de ellos. Consecuencias homólogas culminan en la contraseña representada por Thomas Metzinger de un «no ser nadie»; el mundo cultural se convierte en teatro de la ilusión.

Ante el trasfondo de tales debates se trata actualmente, en uno de los más vivos campos de discusión de la filosofía que concibe de manera nueva los clásicos problemas del libre albedrío y del cuerpo-alma, de dónde y cómo pueden resultar reflexividad consciente y posición humana de sentido en supuesta libertad desde contextos de conexiones naturales; por tanto, poder desarrollar la capacidad de, partiendo de una construcción del mundo justificadamente producida por uno mismo, valorar sus asuntos, ser creativos, tomar decisiones y proceder con iniciativa⁸. En la confrontación con esta cuestión

⁷ Ya figuras de referencia importantes de la fase de fundamentación de las ciencias del espíritu germanas, como el historiador Johann Gustav Droysen y el filósofo Wilhelm Dilthey, entienden su principio fundamental como contrafundamentación en oposición a las «extrapolaciones» naturalistas y deterministas en el reino de la cultura.

⁸ Cf. el espectro de contribuciones de Julian Nida-Rümelin *versus* Michael Pauen, Geert Keil, Norbert Meuter, Matthias Jung, Volker Gerhardt, entre otros,

tal vez nos damos cuenta muy rápidamente de que ningún determinismo teórico, ni siquiera una concesión lo más completa posible a las exigencias de una general visión naturalista del mundo, nos podría dispensar de la preocupación por la propia vida y la de los prójimos. Más bien son *orientaciones culturales* genuinas las que nosotros seguimos; los conceptos nucleares correspondientes rezan con todo derecho, como Franz Josef Wetz ha mostrado: ética insuperable, cultura irrenunciable, preguntas vitales inevitables⁹. Por tanto, aun cuando una filosofía cierta vez «postmoderna» o ahora una naturalista han intentado probar todavía con tanto lujo a los hombres que su yo incanjeable es solamente una ilusión idealista, ellos tienen que comportarse en el mundo de la vida necesariamente como personas y actores, y así al sujeto humanista le estaría permitido ser ante todo para él mismo una tarea aunque todo lo demás sea obsoleto. La idea alemana de educación exhorta a ver como meta vital un *trabajar en nosotros mismos* cada vez más cualificado, aun cuando a la vez debemos concebir nuestra ganancia de identidad como un *proceso* sellado y desafiado por rupturas, por influjos y contingencias de carácter interno y externo¹⁰.

2.3. Las tesis capitales de Humboldt en el texto

Es, obviamente, un «pedazo», apenas un fragmento, lo que está ante nosotros como texto, no una elaboración completa, no una «obra». El texto, pese a sus proporciones bien labradas en pocas horas de trabajo, no representa una lectura del todo sencilla para alumnos y alumnas de segundo de Bachillerato o para estudiantes universitarios, porque ellos han de referir a su vida concreta lo que

en: HEILINGER, Jan-Christoph (ed.): *Naturgeschichte der Freiheit* («Proyecto humano de la Academia de las Ciencias de Berlin y Brandenburgo, BBAW), Berlín, 2007.

⁹ WETZ, F.J.: «Die Naturalisierung der Kultur – ein vollendbares Projekt?», en *ibid.* (ed.): *Ethik zwischen Kultur- und Naturwissenschaften. Kolleg Praktische Philosophie*. Reclam, Stuttgart, 2008, pp. 93-225 (cf. recensiones en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3/2009 y 4/2009).

¹⁰ Frente a garantías aún aceptadas por Goethe («Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt / Geprägte Form, die lebend sich entwickelt»; Handausgabe, 1, p. 359) puede aquí ser justa una descripción según la cual el sujeto, como «acontecimiento de diferenciación establece un lugar en el que la identidad es modelada sin recibir nunca una figura última». Cf. MEYER-DRAWE, Käte: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München, 2000². Sobre el «yo» como portador de expectativas tal como se testimonian, entre otros lugares, en el concepto de persona, ver la contribución de Hans-Ulrich Lessing en el cuaderno 4/2009 de *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*.

Humboldt describe con trazo de cumplida formalidad. Si esta referencia tiene éxito, entonces quizá llegarán a expresarse aquellos insuperables motivos basilares del pensamiento sobre la educación que han hecho época en la historia del espíritu:

2.3.1. Humboldt apunta a la educación general en vez de a la especialización disciplinar. Aunque el artista, el científico de la naturaleza, «y aun a menudo el mismo filósofo» (!) pueden servir sobre todo a su área específica, *el sueño de Humboldt* quiere el todo y el principio en cada individuo: contiene como ideal «proveer al concepto de la humanidad en nuestra persona, tanto durante el tiempo de nuestra vida como aún más allá de la misma, mediante las huellas del obrar vivo que dejamos atrás, de un contenido tan grande como sea posible» (las citas del texto, en lo sucesivo, no se ofrecen con la referencia). Esta tarea, que al mismo tiempo es un derecho y una fijación de fin, vale sin perjuicio de cualquier diferencia social para *cada hombre*¹¹.

2.3.2. En el concepto de educación está inscrita una *idea normativa*. En el texto se expresa diciendo que el hombre debe «imprimir visiblemente el sello de su valía» a sus ordenamientos culturales (y aun a la naturaleza misma). Se exige una «mejora y refinamiento interior», reconocible en una calidad moral determinada, en el trato con la vida, inclusive sin duda en la consecuencia ampliada de la empatía. Lo que esto pueda significar lo describe hoy como actitud viva Peter Bieri en uno de los informes nuevos más impresionantes a favor de la *educación* y el *humanismo*: «El lector de literatura aprende [...] cómo se puede hablar sobre el pensar, querer y sentir del hombre. Aprende que se puede sentir la misma cosa de manera dife-

¹¹ «Pues el más vulgar jornalero y el educado más finamente debe originalmente ser templado en su ánimo, si es que no ha de convertirse en quimérico y excéntrico, aquel brutalmente por debajo de la dignidad humana, y éste sentimentalmente por debajo de la fuerza humana», en HUMBOLDT, W.: *Werke*, vol. IV. Edición de A. Flitner y K. Giel, Darmstadt, 1960, p. 189. Ortfried-Rudolf Schäffter ha señalado que se puede reclamar «una comprensión humboldtiana de universidad en el sentido de una institución de educación que acompaña a la vida válida para todos» («Die Erben Humboldts. Kultur(r)äume im Wandel». Programa de la 24 Universidad de Verano de Berlín, año 2009, de la «Berliner Akademie für weiterbildende Studien», marca reg., p. 7). El «lugar» de un devenir consciente y de una apreciación del potencial de sentido que se puede ganar mediante la educación para el propio yo *de cada uno* y *en cada edad de la vida* puede (y debe) de nuevo ser, en conexión con el axioma de la técnica cultural de Ekkehard Martens, la filosofía. Cf. la contribución de Gabriele Santel en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009.

rente a como él está acostumbrado. Otro amor, otro odio. Aprende nuevas palabras y nuevas metáforas para lo que sucede en el alma. Puede, puesto que su repertorio conceptual se ha tornado grande, hablar con matiz sobre su vivenciar y ello le posibilita sentir de nuevo de manera diferenciada. Ello tiene como consecuencia que también sus relaciones con los demás se hacen más diferenciadas y ricas. Esto vale sobre todo para la capacidad que llamamos don de empatía. Ella es una escala graduada de la educación: cuanto más formado está uno tanto mejor puede representarse cómo sería estar en la situación de otro, y a través de esto puede conocer su sufrimiento. La educación hace posible la fantasía social precisa, y de esta forma es la educación, de hecho, una barrera contra la crueldad.¹²

2.3.3. Humboldt busca *determinar* el efecto recíproco (triplemente determinado: el «más general», «más activo» y «más libre») entre *yo* y *mundo*, entre sujeto de la educación y contenido de la educación, como dialéctica entre forma y materia *de tal manera* que «haga siempre irradiar retroactivamente hacia su interior la luz alumbradora y el calor bienhechor». ¿Un «pensamiento exagerado»? Mediante las «fuerzas de la naturaleza», especialmente mediante su «fuerza» humana no tan sólo transpuesta a la situación de aquí, sino determinada de acuerdo con semejantes «tranquilidad interior» e «impulso interior», más aún, «ardiendo» conforme a ellos, el yo no se perderá en el mundo –esta es la afirmación implícita– y tampoco fracasará o desesperará en él. Más bien, el yo se *encontrará* a sí mismo. Educación del hombre es el «intento de su espíritu de tornarse comprensible ante sí mismo». Que de esta manera nosotros mismos podemos y debemos experimentar nuestra existencia en las formas básicas de la formación cultural como los modos de apertura del mundo, esto constituye nuestra esencia y nuestro ser de hombres. Es sabido que, para Humboldt, los contenidos de la cultura griega, de aquella época milagrosa de la educación racional de Occidente, son decisivos en este contexto.

2.3.4. *Conclusión antinaturalista*: Naturaleza y ciencia de la naturaleza, desarrollos físicos y biológicos, así como su captación conforme a leyes son terreno de lo que siempre es igual. Un *novum* creador lo hay sólo en la cultura y en la educación. Humboldt representa

¹² BIERI, P.: «Wie wäre es, gebildet zu sein?», en la revista ilustrada *Leben*, 32 de agosto de 2007, p. 26s. Cf. del mismo: *Das Handwerk der Freiheit*. Viena, 2001. Cf. también las recurrencias a Bieri en las contribuciones de Martina Dege y Gabriele Santel en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009.

así un partido claro como figura de referencia en los debates del siglo XIX y de la actualidad en torno a la visión del mundo. Pues él es, en el concepto de los de entonces, idealista, y en el concepto de hoy, culturalista *par excellence*. El yo no es ningún «objeto natural», nada dado, sino que está sobrepasado a sí mismo, es proyecto, libre conocer, juzgar y actuar.

2.4. La pregunta por el sí mismo con sentido de responsabilidad social

Contemplada en el currículum básico de Filosofía Práctica de Renania del Norte-Westfalia y en la sección II de los planes de enseñanza de este estado, apuesta –veámoslo ahora en una concreción didáctica– frente a patrones de influencia y de interpretación tendencialmente determinados desde fuera, como por ejemplo en la actualidad los de la paneconomización, los de las consecuencias sociales de la modernización y los del papel ambivalente de la cultura popular, por un *estar propio*, por procesos de concienciación mirando al yo propio («Vivir en vez de ser vividos»). Precisamente la juventud es una fase proverbialmente difícil, evidentemente crítica frente a lo transmitido, pero altamente competente para la formación de la identidad (por mucho que nuestro trabajo con nosotros mismos es una tarea vitalicia y de ninguna manera algo «clausurable»). En tanto que cada nueva visión de sí y del mundo debe construirse como propia, se posibilita aquí en la enseñanza, por así decir, una mirada a la fuente de la innovación cultural y del cambio cultural. Hay muchas posibilidades de crear *ocasiones de pensar y escenarios de reflexión* sobre tales procesos con impulsos didácticos¹³.

* * *

El texto de Humboldt que hemos presentado puede mostrar, según vemos, su potencial de manera siempre renovada en los respectivos debates y desafíos. En lo último no hay hoy realmente ninguna carencia. No sólo se elaboran una y otra vez los *contenidos*

¹³ Cf. sobre esto más exactamente la contribución de Eva Ledwig en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009, que aprovecha la imagen también usada por Humboldt del «espejo». Cf. también el capítulo «Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?» en el libro escolar: BLESENKEMPERER, Klaus et al. (eds.): *Sich orientieren*. Múnich, 2002, esp. «Zwiebel und Zweifel», p. 34. «Helmut Engels an Verena», pp. 36-37.

que troquelen la educación, conservando la tradición y transformando el yo en la pluralidad de formas humanas de orientación. Actualmente se halla además completamente definido de nuevo, en el curso de los estudios sobre desempeño escolar y en la investigación sobre la docencia, incluso el *concepto de educación mismo* en algunas ramas de la ciencia de la educación, de las «didácticas disciplinares en investigación» y de la discusión pública o política. Al respecto hay que observar, para concluir, lo siguiente.

Muchas «teorías y modelos» de la didáctica general se han imaginado, en conexión con el concepto de la educación de Humboldt, como posibilidad de una relación lograda con uno mismo y con el mundo. Tradicionalmente dejan reconocer una exigencia *filosófica*¹⁴. La clara normatividad de sus expectativas, pensadas «de manera emancipatoria» para una importante línea de teoría, es conducida con frecuencia a terreno abierto contra este *concepto filosófico de educación*. Es una normatividad que hay que discutir abiertamente. Frente a ello hay, en cambio, una *normatividad implícita*, una prescriptividad oculta de medidas empíricas de aumento del aprendizaje como presión de legitimación en la enseñanza. Por así decir, en el sentido de un «plan docente secreto» de la «Organization for Economic Cooperation and Development» (OECD)¹⁵, la cual sustituye una pedagogía de la *posibilidad* y del desarrollo de la personalidad por la

¹⁴ Quizá algunos teóricos en el pasado han permanecido demasiado a menudo en sus sociotopos universitarios en vez de dilucidar *in situ* cual defensores de educación social. No ocupándose evidentemente de manera suficiente de ello, han comenzado a descomponer de nuevo el concepto de educación (y con él también el de lo humano). No es completamente desencaminado el que se haya criticado el «discurso sobre la imposibilidad» de la reciente filosofía de la educación. Frente a ello, como frente a la reducción de «educación» a lo comprobable y medible en el sentido de una concepción de empiria en último término de la ciencia natural, podría hacer bien la didáctica de la filosofía perseverando en sus contribuciones al debate tanto sobre un desarrollo ulterior del concepto de educación, como sobre la mensurabilidad de las investigaciones cualitativas en la ciencia de la educación y sobre una referencia práctica democrática de sus esfuerzos.

¹⁵ Cf. RUHLOFF, J.: «Einmaligkeit» oder Kritik einer wissenschaftlichen Machterschleichung», en *Pädagogische Korrespondenz* 37 (2007), pp. 5-17. La relevancia de una educación obligada por las exigencias humanas en el sentido filosófico de su concepto, a la vista de la nueva investigación empírica sobre la enseñanza, es algo que ha acentuado con gran énfasis Jörg Ruhloff («Frankfurter Einspruch: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb») el 30 de junio de 2009 en un «Workshop» con un círculo de especialistas en didáctica de la filosofía en el Instituto de Ciencias de la Cultura (KWI) de Essen (cf. la relación de Stefanie Schlüter en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009).

preeminencia de una *gerencia* en el sentido de una aptitud funcional socioeconómica y de un mandamiento neoliberal de *management*. Punto culminante resulta ahí la afirmación de que el «Programme for International Student Assessment» (PISA) y otros podrían reproducir la educación en *test* y medición y definir de manera nueva un concepto de educación acomodado a los tiempos¹⁶. Pero lo que hay que preguntar es en qué amplitud lo que se puede medir en *tests* describe de hecho el cometido de la escuela, el cual debe tratar de fomentar un hacerse de la personalidad y una capacidad de juicio en lo cognitivo, social, emocional, en toda la amplitud y en un sentido principal (justo en el sentido de Humboldt). Las profesoras y profesores de secundaria, desde hace mucho tiempo también ellos mismos –como se dice sin disimulo en el argot universitario– «objetos de investigación», harían bien en interrogar muy enérgicamente a las proyecciones académicas de la investigación empírica sobre la enseñanza acerca de su *relevancia para su praxis* y su *relación con la realidad*¹⁷.

No una capacidad de adaptación a situaciones cualesquiera¹⁸, sino la formación del *sujeto* responsable que puede *valorar, apreciar*

¹⁶ Plenamente en esta tendencia está en cierto modo la GFD (como asociación que cubre las didácticas disciplinares), cuya Jornada berlinesa del año 2009 se pone como exigencia «describir la respectiva competencia disciplinar de tal manera que resulte accesible a indagaciones empíricas» (así lo formula con sorprendente impacto el ponente invitado Dietrich Benner), o «modelar» dominios como «competencia religiosa», «discernimiento ético» y «competencia de juicio literario» (Volker Frederking).

¹⁷ Precisamente una comprensión no amenguada de educación podría ayudar aquí para una comunicación y una colaboración mejoradas en cuyo marco no se declare como «ciencia de la educación» lo que aparezca como mensurable, sino que se mida lo que pedagógicamente sea necesario saber. Cf. para la didáctica de la filosofía: STEENBLOCK, V.: «Bürgerinitiativen philosophischer Bildung», en ALBERS, F.J. / SIMON-SCHÄFER, R. (eds.): *Praktische Philosophie konkret*. Münster, 2009, pp. 143-152, y «Bildungstradition und Bildungssysteminnovation. Skizzen zu einer gegenwärtigen Problemlage philosophischer Bildung», en ROHBECK, J. / STEENBLOCK, V. (eds.): *Ethisch-philosophische Bildung und Ausbildung*. Dresde, 2006, pp. 11-42 (asimismo en *Studia philosophica* 65 (2006), pp. 41-67); cf. además el volumen: ROHBECK, J. / THURNHERR, U. / STEENBLOCK, V. (eds.): *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresde, 2009.

¹⁸ «La competencia se refiere siempre al poder llevar a cabo exigencias en situaciones específicas» (KLIEME, Eckhard / LEUTNER, Detlev: «Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogrammes der DFG», en *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), pp. 876-903, aquí 879). Esta competencia demuestra de manera realmente ejemplar nuestra índole mediante el número inflacionario de «definiciones» de competencia.

y *configurar*: tal fue la respuesta de Humboldt a la crisis de su tiempo como vino a expresarse en la Revolución Francesa, de la que fue testigo ocular, y ahí reside su actualidad en una cesura que no saja menos en la edad de la globalización. Remitir a esta intuición comprensiva parece indispensable para una didáctica de la filosofía que se entienda a sí misma como orientación cultural fundamental. Cabalmente el núcleo de la enseñanza de la filosofía no descansa en respuestas prefabricadas, sino en la experiencia que se contagia, y que individualmente se manifiesta, de una reflexión dirigida por la razón que abre metódicamente las conexiones de sentido que culturalmente se agotan y las hace fructíferas en orden a la configuración de posibilidades vitales para el presente. En correspondencia con ello, un recurso al proyecto del humanismo –conectado con la historia del espíritu¹⁹– puede ayudar a mantener precisamente esta perspectiva de sentido de la educación y volver a ponerla en valor: *el sueño de Humboldt*, el cual estriba en el valor propio del autocultivo humano y, a la vez, en una capacidad de actuación justificada hecha posible desde aquí.

Traducción de José Luis Caballero Bono

Volker Steenblock
Institut für Philosophie
Ruhr-Universität Bochum (Alemania)
Volker.steenblock@rub.de

¹⁹ Cf. al respecto la conversación con Jörn Rüsen, que reclama esto con razón, en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009. Es la reducción a la utilidad «usable», a la «meta relativa» para la que «el espíritu debe ser hecho hábil de cara a determinados negocios», contra la que una vez ha sido puesto en valor el concepto de humanismo. Cf. NIETHAMMER, Friedrich Immanuel: *Der Streit des Philanthropismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit* (Jena, 1808), reimpresso en Weinheim, 1968, p. 76s. Un «nuevo humanismo» representa, por el contrario, en otra acentuación, con frecuencia ideales radicalmente ilustrados y una perspectiva de orientación racional autónoma; Franz Josef Wetz pregunta por lo que el concepto es capaz de soportar en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 4/2009.