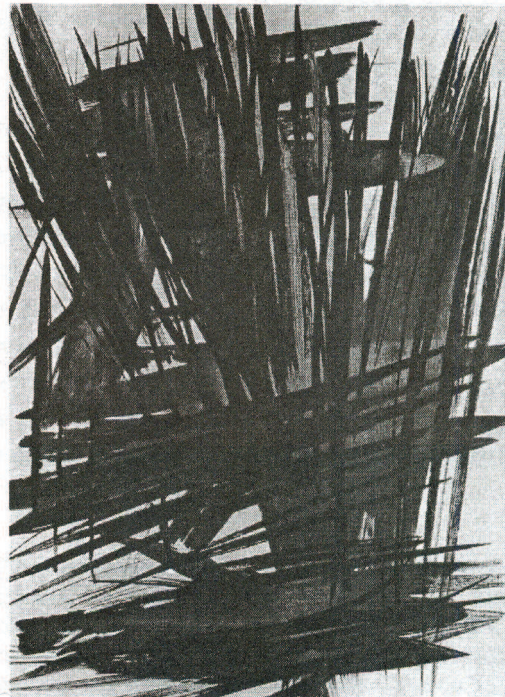


Formación (Bildung)

Rudolf Vierhaus



Hans Hartung,
T 1956-9 (1956).
Colección particular.

Formación (Bildung)*

Rudolf Vierhaus

I. Introducción

Las palabras ilustración (*Aufklärung*), cultura (*Kultur*) y formación (*Bildung*) son recientes adquisiciones en nuestro idioma; ellas están vinculadas, ciertamente, a un lenguaje culto. El vulgo apenas las entiende [...] Por tanto el uso de la lengua, que parece querer otorgar una diferencia entre estas palabras de similar significación, no ha tenido el tiempo suficiente para trazar con firmeza las líneas divisorias entre ellas. Formación, cultura e ilustración son modificaciones de la vida social, consecuencias de la laboriosidad y de los esfuerzos de los hombres para mejorar su condición social [...] Formación se diluye en cultura e ilustración. Aquélla parece dirigirse más bien a lo práctico [...]

Por el contrario ilustración parece referirse más bien a lo teórico (Mendelssohn, 1844).

Estas palabras de Moses Mendelssohn en 1784 reflejan nítidamente la situación histórica en la que el moderno concepto de formación —como los conceptos altamente complejos y abstractos de ilustración y cultura— se abre camino hacia un uso más amplio en el ámbito de la pedagogía, de las ciencias de la educación y la “formación” en general, pero también del pensamiento y la discusión sobre el hombre y la humanidad, la sociedad y el Estado, hasta convertirse en un concepto predilecto y central en el ámbito de la lengua alemana. En este ámbito, el concepto experimentó, hacia 1800 y con múltiples consecuencias hasta el presente, un particular uso inflacionario estético-filosófico y pedagógico y una sobrecarga ideológica que sólo es posible

* Este artículo “Bildung” fue tomado del Tomo 1 de la *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, editado por Otto Brunner, Werner Conze y Reinhart Koselleck, Stuttgart: Editorial Klett-Cotta, 1979. El autor es Rudolf Vierhaus y fue traducido para el Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por Juan Guillermo Gómez García (CISH).

de entender en el contexto del desarrollo social y estatal de Alemania. Un equivalente del concepto alemán de formación no es posible encontrarlo en todo su contenido significativo en otros idiomas, ante todo no es posible rastrear su preponderancia por sobre otros conceptos como “educación” o “enseñanza”.¹ Un paralelo de ello lo ofrece la diferencia cualitativa entre “cultura” y “civilización” en Alemania.²

En 1784 la palabra “formación” no era propiamente un neologismo; como novedoso se sienten su aplicación, su contenido significativo y su peso como concepto central y directivo de la discusión intelectual, en la que desde hace largo tiempo se usaba casi exclusivamente por personas que se tenían como “cultas”, es decir, por escritores y lectores. En el lenguaje corriente, el concepto fue aceptado sólo tardíamente como consecuencia, de un lado, de la construcción de un sistema educativo y formativo institucionalizado, y de otro, por la discusión en torno a la formación como estatus social, posesión adquirida y como justificación. Así, el concepto encuentra su entrada al lenguaje de la política, en el sentido en que hoy es usado en todas partes, cuando formación se convierte como el asunto más decisivo en el proceso de la conformación de la “*égalité des conditions*”.³

II. La más vieja significación de formación hasta mediados del siglo XVIII

1. *Misticismo y pietismo*

“Formación” es una vieja palabra alemana cuya significación no ha sufrido más modificación en el curso de las épocas que por la cobertura de su

1. Compárese con el francés *éducation* en los sentidos: «*ensemble des moyens à l`aide desquels on dirige le développement, la formation d`un être humain y connaissance et pratique des usage de la société*» (Robert, 1966). Igualmente en francés *culture, civilisation* (1966, Tomo 1), 786. 1068. En inglés *education*: «*the process of bringing up [...] the systematic instruction, schooling or training [...] culture or development of power, formation of character, as contrasted with the imparting of mere knowledge or skill*» (OED, 1961).
2. Se evita aquí referirse al concepto cultura, pese a que él ha tenido un estrecho nexo con el concepto de formación.
3. Para la historia del concepto alemán de formación véase la literatura adjunta, como también a Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips* (1930).

aplicación; palabra que ha sido multiplicada y acentuada diferencialmente por el uso preferido en uno u otro ámbito, sin que hubiera perdido completamente uno u otro significado. Su más viejo significado (*bildunga, bildungen*) es tanto "imagen", "copia" (*imago*), como también "reproducción", "imitación". Más importante y de mayor efecto era "formación" en el sentido de "forma" (*Gestalt*) y ante todo de "formación" (*Gestaltung*), la última en la doble dirección que se señala con los verbos "formar", "formarse": es decir, producir y dar forma gracias al influjo, origen y desarrollo externos en la ordenación en ejemplos. En este sentido trascurrió, hasta mediados del siglo XVIII, el concepto de formación en elevadas capas lingüísticas y se encuentra su uso referido no sólo a las formas más externas –como en el diccionario de Adelung en el sentido de rostro humano–, sino también referido al intelecto, a las costumbres, a los comportamientos y a las nociones abstractas, siendo la traducción de *Soliloquy or Advice to an Autor* de Shaftesbury aparecida en 1738, conclusiva de esa aplicación (Shaftesbury, 1738).⁴ Mientras en el siglo XIX el uso se contraía a la forma externa, ésta fue cada vez más comprendida en el radio de lo intelectual-espiritual. Ella se retrajo ahora a la Edad Media. Notker III parece haber llamado dos de las cuatro virtudes tradicionales, la *imaginatio* y la "formación", y así haber caracterizado la facultad de producir una representación interior y también la representación misma (Constantin, 1944). Para los místicos de la baja Edad Media –que se preocupaban no sólo por la adaptación al alemán de los padres de la Iglesia, sino por la expresión de la experiencia místico-religiosa y con ello ampliaban considerablemente el vocabulario abstracto–, eran "formar" y "formación" conceptos centrales (en Tauler –citado por Zirker, 1923– y Seuse –citado por Constantin, 1944–). En la significación así adquirida son usadas las palabras "formación" y "formar" por Gottfried Arnold: («así la gracia forma realmente al hombre»; el alma «será vuelta a formar y renacerá de nuevo; debemos ser destruidos y deformados de modo que Cristo pueda formarse en nosotros y sólo así estar en nosotros», en relación con Lutero). Que Dios se "figura" al hombre es tan evidente para los escritores místicos como que Dios "forma" al hombre a su imagen; pero ellos "humanizan" la imagen cuando, como Oetinger (1735), hablaban de la formación de los afectos o ánimo y de la *formación de la razón* (aquí en un sentido peyorativo). Así como el lenguaje de los pietistas en el ámbito profano hace entrar al "mundo" (Sperber, 1830; Lange, 1954), asimismo no sólo

4 Aquí se traduce: «sus costumbres [...] forman, formaciones de los conceptos, al formarse y orientarse conforme los mejores modelos».

la acción de Dios en el hombre, sino también el efecto de la naturaleza y del hombre se entienden como “un efecto formativo”. En estrecha relación con el desarrollo de esta veta místico-pietista se puede ver la vía de filosofía natural, organológica (Paracelso, J. Böhme, Leibniz), en la que se habla, no casualmente, sino anclada en su origen, de la formación y desarrollo espiritual, del hombre en relación con “formación” y “formar”. Albrecht von Haller (1752) estaba persuadido de que así como en la *formación de la sal*, también en la *formación de un Alejandro* actuaba efectivamente una ley; Lavater, por el contrario, la diferenciaba en el sentido de la *formación* de Bonnet como un proceso orgánico de los procesos de origen mecánico (1770), y el antropólogo y anatomista J. F. Blumenbach hablaba de *formación* en los organismos.⁵

2. “Formación” y “educación”

No está claro si el concepto de formación procede de la secularización de la idea pietista de “formar” o si viene de una transferencia de “formación” como forma o formulación externa en el ámbito espiritual del hombre, cuanto más que esta transferencia fue posible en autores cuyo pensamiento estuvo acuñado por el pietismo o fue enriquecido por éste. Si desde mediados del siglo XVIII la palabra “formación” fue cada vez más usada como término pedagógico, entonces resulta evidente que aquí nos encontramos con una vinculación directa con el pietismo. De Oetinger, quien entendía el efecto del Espíritu Santo en el hombre como formación de la multiplicidad en unidad (1735, 308), y de Klopstock, quien representó al Mesías como educador de los jóvenes («como él [...] forma su sensible corazón para la eternidad», 1748), procede el camino de la secularización de los significados, de un lado, hacia la actividad práctica de la educación y de la educación humana en sus principios, métodos y objetivos antropológicamente diferenciados, y de otro, hacia la actividad de la auto-formación, del desarrollo del individuo por sí mismo. Usado por adeptos de la Ilustración como por sus opositores, pudo ser utilizada la palabra “formación” como sinónimo de “educación” (F. G. Resewitz, 1773a: la atención de los príncipes se dirige ahora «a la educación y formación de sus súbditos»),

5. Albrecht von Haller, “Allgemeine Historie der Natur”, 2 Tomos, 1752; Joh. Caspar Lavater, 1770, Tomo 1; Joh. Friedrich Blumenbach, “Handbuch der Naturgeschichte”, 1791, todos citados por Constantin (1944).

pero también pudo ser desprendida, en repulsa a la formación más o menos impuesta del hombre hacia determinadas metas, enfáticamente del concepto de "educación". Hoy no se puede trazar (entre ambas palabras) una nítida división conceptual; sin embargo, esto refleja la importancia respectiva de los conceptos, los rangos, que estas palabras introducen al lenguaje de un autor, que reflejan su posición filosófica y no rara vez política. En términos generales se podría decir que el concepto "educación" contiene un acento más activo: ésta es un hacer con una meta dirigida sobre el otro y para el otro; "formación", por el contrario, se entiende por lo común más como contenido y resultado de la educación —«La educación debe formar al hombre para el hombre en una forma humana, es decir, conforme su naturaleza» (Zachariä, 1802)—, que lo que puede ser efectuado no sólo por la educación, sino lo exigido así mismo y resultado de su propio desarrollo.

III. El concepto neoclásico de formación

1. "Educación"/ "formación" (como concepto pedagógico) en la Ilustración y el clasicismo hasta 1790

El concepto "educación" domina cuantitativamente en las dos últimas décadas del siglo XVIII, de modo que corresponde tan extraordinariamente a la conciencia del hombre ilustrado y sus inclinaciones de entender su máximo deseo como deseo educativo. En la primera mitad del siglo, también el concepto de educación estaba en uso en la literatura doméstica cristiana ("disciplina infantil", "educación"); en este momento entraron con mayor insistencia palabras como "clase", "enseñanza", "lección" en el sentido ilustrado. Cuando en la segunda mitad del siglo se usa cada vez más la palabra "formación", se piensa frecuentemente con este concepto propiamente en educación y formación, ante todo como fuerza del entendimiento. J. G. Sulzer subrayó, en 1745, que la *formación de la razón y el juicio* mediante la enseñanza, es la meta más importante de la educación; para tener acceso a ella se deben cultivar la formación del temperamento y el gusto por el arte; en conjunto, todo ello hace al hombre virtuoso y razonable según su pretendida *formación natural* (1748). También F. E. von Rochow vio completamente en el sentido pedagógico ilustrado la meta de la educación que hace comprensible a los espíritus razonables; el uso de la razón *posibilita la formación (Kultur)* (1804). La formación se consigue *mediante la enseñanza o doctrina* que media los conocimientos y *forma* el pensamiento

(*Summarium*, 113, 72); alcanzarla es, según este autor, la tarea de la escuela, y a la formación de una doctrina comprensible en los seminarios (centros de formación) debe dedicarse la mayor atención (1792).

2. La formación y la educación pública y política del ciudadano

Un elemento del optimismo de una Ilustración que no había conocido aún la autocrítica (Trapp, 1780) fue considerar que la educación (o formación) hace a los hombres mejores y más felices y que del número de estos hombres depende el grado de felicidad de la sociedad. Por tanto, le era evidente que el Estado tenía interés, derecho y obligación para preocuparse por la educación –«toda la vida de hombre es una educación» según la prescripción de la teología y la política–; será más completo aquel Estado, según Dohm siguiendo a Zedlitz, en que los hombres pudieran llegar a ser más capaces gracias a la *preparación pública* para proseguir sus determinaciones, formar sus facultades y fuerzas y llegar a la plenitud de sí mismos (Dohm, 1777b). Para lograr esta preparación, Dohm dictaba una materia que señalaba los deberes frente a *la sociedad*, es decir, frente al Estado, las autoridades, las leyes, etc. (Zedlitz, 1776) y ciertamente difieren éstos según las tres *clases* de la sociedad. Dohm se adhiere a la exigencia de Zedlitz por una enseñanza política que fuera «una prolongación siempre necesaria de las clases escolares en los nuevos Estados monárquicos» y también quería transmitirla diferenciadamente para las tres clases: «1) de los productores [...], 2) de los funcionarios o de todos los que sirven, ilustran o forman la nación, 3) de la nobleza», pero deseaba incluir también a los pequeños y grandes comerciantes que requerían una *formación completamente diferente* (Dohm, 1777a). La idea de una formación conforme los estamentos estaba determinada por el tardío absolutismo ilustrado federichiano, pero reinterpretado estatal-política y pedagógicamente; cada súbdito debía portar una formación que lo habilitara en su estamento, de modo que le brindara una capacidad óptima para el sistema económico y de beneficios del Estado. En otros casos, se hizo manifiesto, en un tono de necesidad, por una formación y una educación especializada y orientada en la función social del individuo, la crítica a las concepciones de la formación “general”, y ciertamente por una concepción social más pragmática que políticamente conservadora. «Así como la diferencia de los estamentos y las clases, de la prestancia y las fortunas es necesaria, asimismo es necesaria también la diferencia de la educación de las fuerzas corporales y espirituales. El labrador, el artesano, el soldado, el artista, el profesor, el regente deben cada uno ser educados conforme sus relaciones y círculo social» (Stuve, 1785). Estas ideas

atraviesan la gran *Obra revisada*, editada por Campe, que puede ser considerada como el compendio de la pedagogía de la Ilustración. En oposición a Rousseau, era subrayada la *formación del ciudadano futuro* (Campe) y la *formación del hombre para la sociedad* (Villaume) como tarea central (Villaume, 1787). Al círculo del pensamiento pedagógico y político ilustrado pertenece también una serie de propuestas sobre la "educación nacional", que desde 1780 estuvo presente y que se retrotrae tanto a la discusión de la década del setenta desatada por Montesquieu sobre el "espíritu nacional alemán", como inspirada por la conciencia política creciente de los alemanes de finales del siglo XVIII (ver Vierhaus, 1787). Rochow trata, en 1779, sobre la organización estatal de un buen sistema escolar popular con el fin de ampliar la buena educación para todos los nacionales de un Estado (1779); en 1786, Resewitz define «la educación nacional como la administración pública y general de un Estado, para infundir en su juventud los principios, templarlos en el espíritu dominante, dirigirles sus fuerzas vitales y corporales a toda actividad que pueda influir en la meta prevista de la constitución estatal, y postergar toda otra formación posible o al menos no prestarle atención». En Alemania, que estaba dividida en múltiples Estados independientes, la educación nacional pudo estar primeramente sólo mediada por *principios y perspectivas provisionales adecuadas* a cada uno de ellos, *para una determinada materia* (Resewitz, 1773b). Pero ya en 1773, Resewitz había subrayado un grupo especial particularmente importante: el *estamento medio decente*, en el que se haya el «carácter nacional; de su formación depende la salud del todo, y sus costumbres y forma de pensar ejercen siempre la más directa y efectiva influencia sobre la gran masa» (1773a). K. L. Lachmann expuso en 1790 un plan detallado para la educación en Alemania que preveía, en correspondencia con la idea de una triple articulación de la sociedad burguesa-estatal, «escuelas para el hombre de campo y para las más bajas capas de pobladores de las ciudades, escuelas para las capas medias y escuelas preparatorias para las personas cultas» (Lachmann, 1790). No se contradice la idea de que una educación pública estatalmente organizada y eficaz pueda ser también una educación para el "patriotismo" como orientación ilustrada dirigida al bien general y partícipe conciente, con la idea de que el patriotismo se entiende como una virtud y que esta virtud sea enseñable. Con justa razón se estaba convencido de que el patriotismo, referido a un gran Estado, a un reino o a la humanidad, era un producto de la formación (ver a Köning, 1960, 215). La discusión en torno a este punto, que

fue iniciada por los escritos de Th. Abbt, *Morir por la patria* (1761) y *Sobre los más valiosos* (1765), cobró un creciente interés; en cualquier caso, también allí se subrayaba que no sólo la educación, sino también las relaciones, vale decir, las formas de gobierno, las leyes, la administración, etc., influyen en el patriotismo. J. K. Riesbeck creía encontrar en Berlín la prueba de «que no es la constitución de un gobierno, sino la administración la que forma el espíritu de un pueblo, y que el sentimiento patriótico no es un privilegio exclusivo de los republicanos» (Riesbeck, 1784). Esta educación, gracias a la doctrina y la experiencia del patriotismo, es decir, del sentimiento burgués, era educación “política”, formación “política” en conexión con la moralidad y los intereses políticos y como principio de la unidad de moral y política en la filosofía práctica. En cualquier caso, el término mismo “formación política”, en forma independiente, apareció sólo al finalizar el siglo XVIII.⁶

3. *El establecimiento autónomo del concepto de formación: Herder*

Aún en el contexto del pensamiento de la Ilustración, para el que el concepto de educación era idéntico a “ilustración”, “mejoramiento”, “reforma”, gana el concepto de formación un peso mucho más fuerte y una vida autónoma frente al de “educación”. De preferencia, este concepto parece haber sido usado cuando se pensaba en “forma”, “cuidado”, pero también en desenvolvimiento y auto-plenitud de las fuerzas espirituales humanas, del “corazón”, del “gusto”. En Gellert era “formación”, de un lado, aún la acción del culto («así ha realizado todos los esfuerzos para formarse y purificar sus sentimientos más nobles de las burdas impresiones de su educación»), y de otro, la autonomía («serenar el entendimiento mediante la lectura de buenos libros y formar el corazón noblemente» –Gellert, 1748–), pero todavía no significaba desarrollo autónomo nacido de sí mismo. Como para Gellert, fue también para Herder “formación” no educación, doctrina, sino efecto “vivo” del enseñar y actividad del formarse,⁷ y no sólo del hombre individual, sino de todo el pueblo y la humanidad. En 1769 esbozó, en la

6. Como ejemplo, Riesbeck (1784): «¿Dónde descansa el valor de un gobierno, en el cual es posible que una corte puede tener la formación política exigida y los principios para la felicidad del pueblo [...]?».

7. Joh. G. Herder (1768): «formar y no instruir, escritores de la formación que no escriben como en las escuelas y las academias».

lectura de Montesquieu, su idea de “libro para la formación del pueblo”, y diferenció la formación de una nación por sí misma, por sus instituciones, que no pueden existir sin leyes de otras naciones.⁸ “Formación” como proceso teleológico y con una meta determinada del individuo es una creación de sentido que entró con plena significación en relación con el concepto de individualidad y desarrollo. En esta constelación de sentido que se enriqueció con Herder y es característica del clasicismo, del romanticismo, del idealismo y del neohumanismo alemán, el concepto de formación conoció en Alemania una inusitada ampliación que lo ubicó cerca de los conceptos de “espíritu”, “cultura”, “humanidad” y así superó los campos semánticos de “ilustración”, “educación”, “progreso”. En Herder fue “formación” el concepto central, tanto de la meta y la intención de todos quienes trabajan en el mejoramiento de los hombres, como el presupuesto del desarrollo corporal, espiritual e intelectual del hombre. “Formación” se convirtió para Herder en un concepto autónomo, puesto que era evidente que este proceso llegó a ser el asunto más importante del hombre en la historia y en el presente. De esta forma pudo Herder hablar de «Épocas de formación, Espíritu de formación. ¿Qué actividad le es más digna al espíritu humano que indagar por el espíritu de formación, espíritu de los pueblos, espíritu de formación de los pueblos?» (Herder, 1768, 478). El proceso espiritual-moral del curso individual como histórico de la humanidad era formación; ambos eran vistos en analogía: formación era crecimiento, progreso, proceso histórico, desarrollo. Ésta fue la idea central del libro de 1774: *También una filosofía de la historia para la formación de la humanidad*, cuya intención era caracterizada como correspondiente a la «historia universal de la formación del mundo» (Haym, 1958). “Formación” en un sentido pleno no era el resultado conciente, la acción planificada, sino la obra de la naturaleza y la historia. «Formación y formación avanzada de una nación no es nunca obra del destino: es el resultado de miles de causas co-actuantes, además de todos los elementos que en ella viven» (Herder, 1774). El hombre (como la historia humana) está condicionado a llegar a ser lo que podía y debía ser.

Puesto que la naturaleza humana no está en posesión de la autonomía divina, entonces ella debe aprenderlo todo mediante una formación progresiva y dar los pasos hacia delante en una lucha permanente; ella se forma general o solamente allí donde tenga iguales ocasiones para la virtud, la lucha, el progreso –y considerado con cierta detención, toda plenitud humana es nacional, secular y más exac-

8. Volante del “Journal der Reise”.

tamente individual. No se logra perfeccionar como si se presentaran los fenómenos del tiempo, el clima, las necesidades, el mundo, el destino (505).

En la historia, todas las instituciones y las formas de poder existentes han sido medios de formación adecuados a las fases de desarrollo de la humanidad. «El desarrollo procede del Oriente y de la niñez –naturalmente siempre la religión, el temor, la autoridad, el despotismo tuvieron que ser vehículos de la formación» (490). Gracias a las diversas formaciones nacionales, las fuerzas espirituales del género humano fueron desarrolladas mediante escalones y fases (519).

Incluso más comprensivo fue el uso del concepto de formación en el libro de Herder *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad* (1784), aunque aquí retrocede en su uso cuantitativamente. De un lado, “formación” tenía en esta obra la vieja significación del aspecto exterior (formación nórdica, occidental, asiática, humana, racional, etc.) y, de otro, una de las formaciones orgánicas y no orgánicas de la naturaleza, que el hombre no puede cambiar,⁹ como también las fuerzas espirituales e intelectuales para la «formación de la humanidad [...] a la que sirven todas las bajas necesidades de la tierra y conducen necesariamente a ella» (1887, Tomo 13, 189). El instrumento específico para la formación del hombre es el lenguaje, que es lo que hace al hombre propiamente hombre: «aparte del Génesis es tal vez la creación viva más maravillosa desde la creación del mundo» (345).¹⁰ Por virtud de esta comprensión de la historia como proceso de formación unitario, en el que la naturaleza, el alma y el espíritu se desarrollan, dio Herder no sólo al concepto de formación una significación casi universal, sino también dotó al entendimiento histórico de una nueva dimensión más profunda. Él fue conciente de ello:

desde que conjeturé y seguí en sus más bellos eslabones la cadena dorada de la formación que rodea la tierra y enriquece a todos los individuos hasta el trono

9. «Así como en las entrañas de la tierra todo se nos presenta como caos, como escombros [...] así nosotros tomamos incluso lo que se nos figura, lo más pequeño y más burdo, como un ser muy determinado, una configuración y una formación según leyes eternas y verdaderas, que no transforma la arbitrariedad del hombre». También: «Formación (génesis) es un efecto de fuerzas interiores» (Herder, 1887, Tomo 13, 173).

10. Pero el lenguaje es de su parte una formación: canciones, poesía y el viejo uso de la vida libre ha formado la lengua griega como el lenguaje de las musas del mundo (1887, Tomo 14, 99).

de la Providencia, [...] ya no es para mí la historia [...] una crueldad estéril en una tierra santa [...] ella se rejuvenece siempre en sus figuras, florece el genio de la humanidad y se extiende, como palingenéticamente, en los pueblos, generaciones y etapas (1887, Tomo 13, 353).

4. Goethe

La amplitud y la carga semántica del concepto de formación en Alemania no es consecuencia del hecho de que la educación hubiera ganado una importancia creciente ni que el problema de la meta de la educación se hubiera discutido cada vez con mayor fervor. Más bien, este "movimiento pedagógico" era resultado de una transformación integral de la imagen del hombre, procedente de una nueva concepción de la educación y la formación que tuvo un fuerte efecto que, en este sentido, relacionamos "con el siglo de Goethe" (Gadamer, 1965, 7). En Goethe mismo, el proceso del desarrollo y la formación individual estuvieron en el centro de su atención; la formación propia se tomó como algo inacabado (*Poesía y Verdad* –Goethe, 1833–), y la formación fue el contenido de la "novela de formación" más importante de la literatura alemana, *Wilhelm Meister*. «Todo lo que nos toca, deja huella y todo contribuye imperceptiblemente a nuestra formación» (Goethe, 1796). Si Goethe estaba convencido de una parte que la propia voluntad de formación era valiosa y útil («emprender el trabajo de nuestra formación moral es lo más fácil y acertado que el hombre puede proponerse» –1833, Libro 16–), de otra parte señalaba las condiciones externas, ante todo sociales de la formación. *Wilhelm Meister*, cuyo deseo era desde joven «formarme a mí mismo tal como yo soy», no encuentra como "burgués" ninguna posibilidad, puesto «que en Alemania sólo le es posible al noble lograr una cierta formación universal [...] personal. Un burgués puede adquirir ganancias y en extrema necesidad procurar una formación a su espíritu; pero su personalidad se pierde si él adquiere lo que desea». Mas Wilhelm desea ser una *persona pública*, formar su espíritu y su gusto. «Bien ves que para mí todo está exclusivamente en el teatro y que me conmuevo y puedo formarme en este escenario conforme mi deseo. En las tablas aparece el hombre formado tan personal en su brillo como entre las clases altas» (1796, Libro 5).

Su propio esfuerzo, la conducción de otros hombres y la tarea de formarlos permiten a Wilhelm ascender otros peldaños de su formación. Si en el Goethe clásico la formación interior y exterior como plenitud significaba

reconocer los límites,¹¹ se intensifica posteriormente la necesidad de una verificación práctica: «muy bien se sabe que la más alta formación se da en estado incompleto en cientos de pliegues» (1829, Libro 1). Si el concepto de formación de Goethe fue aceptado más que el de Herder en la conciencia de los alemanes cultos, esto se debió a la concepción armónica implícita –formación se refiere no sólo al alma y al espíritu, sino también al aspecto externo, imagen y lenguaje– y también a la identificación frecuentemente simplificada de la persona y la obra de Goethe, a quien los hombres cultos le concedían estas características extraordinarias del genio. En él, ellos veían también un esfuerzo incesante de formación que era una parte de su autoconciencia y, hasta la trivialización, una máxima de su pedagogía.

5. La significación de los griegos

Para Goethe fueron los griegos paradigma de toda formación. Winckelmann había ya asegurado en 1755: «El único camino para nosotros, el más grande, en la medida de lo posible, aunque inimitable, es la emulación de los antiguos» (1756). En 1758 también encontró Wieland el modelo para *la formación del entendimiento y del corazón* o *la formación del alma* en los griegos que «creían que el hombre venía al mundo sólo como un embrión y que debía llegar a convertirse en verdadero hombre». Su configuración había desarrollado «toda la noble simplicidad e irresistible elegancia [...] naturaleza, humanidad y porte [...], genio, espíritu y fuerza, todos los rasgos y la plenitud, que diferencian al hombre libre y puro de un esclavo y del animal simiesco» (Wieland, 1758). ¿No son los pensadores, hombres cultos y artistas atraídos, preguntaba Goethe en 1798, «a trasladarse mentalmente a un pueblo al que le era natural vivir una plenitud que deseamos pero no podemos alcanzar, en el que en una sucesión de épocas y de vidas se desarrolló una formación cada vez más bella y en ascenso continuo, y que para nosotros aparece como anticipo de un fragmento?» (Goethe, 1953a, Tomo 12). Por tanto, la cercanía a Sócrates, Platón y Aristóteles es un resultado que «impulsa nuestra formación manifestándose activa todo el tiempo». Si se desea formar seriamente en el ejemplo de la Antigüedad, habría que tener la sensibilidad que lo hace a uno propiamente humano; por esto quería

11. «Para lograr una formación: / Inútil es para el espíritu sin límites/ Procurar la plenitud de las más puras cimas/- Quien desea la gloria, debe hacer un esfuerzo supremo/ En los límites se caracteriza al maestro/ Y la ley que nos conduce a la libertad». Soneto de 1800.

Goethe que el estudio de la literatura griega y romana permaneciera como *la base de la más alta formación* (1953b). El estudio de las lenguas clásicas debía ser la base de la formación culta: esto lo justificó Hegel en 1809 con la idea de que los griegos y romanos «desde hace siglos tenían el suelo en el que ha nacido toda la cultura»; todo nuevo impulso de la «ciencia y la formación han surgido de la vuelta a la antigüedad» (1809, 233). Pero el valor formativo del mundo y de los idiomas de los “Antiguos” para la formación del presente no descansaba ya en Hegel en el hecho de que uno se lo apropia como modelo; ellos ofrecían más bien «una materia prima y un objeto sobre el que se trabaja, se reelabora y se vuelve a formar [...] Y para convertirlo en objeto, la sustancia de la naturaleza y el espíritu tiene que separarse de nosotros: ella tendría que conservar la figura de algo nuevo» (240).

La idea de que en la Antigua Grecia se había alcanzado el más alto grado de formación en la historia, se refería preferentemente a tres ámbitos, que también estuvieron en el centro de la concepción del neohumanismo alemán, a saber, el lenguaje, la filosofía y el arte. Se pensaba en este momento a los griegos como modelos acabados para todos los tiempos: para reconocer la plenitud clásica que debía servir al mismo tiempo de ayuda, habría que liberarse de la orientación de la formación francesa. Con la instauración en el currículo del Gimnasio de ambos idiomas clásicos y el acceso de la clase de humanidades, el mundo de Grecia y Roma se convirtió en el fundamento de la más alta formación alemana y sus conocimientos en señal del “hombre culto” (*Gebildete*). De otro parte, la crítica a la hegemonía de las lenguas clásicas y a la validez de la formación clásica se introdujo tempranamente, en parte respecto a la crítica que se desató por la desatención en que cayeron los institutos técnicos, los “*Realien*”, y en general la formación práctica para las profesiones y su función económica.

6. Formación humanista general: Humboldt

La discrepancia entre la concepción clásica-idealista-neohumanista que se desarrolló en el último tercio del siglo XVIII, y la formación profesional “burguesa”, como ella se previó en la pedagogía utilitaria del Estado del absolutismo ilustrado, debió conducir inevitablemente a un conflicto de prioridades, tras los que se escondían posiciones filosóficas y políticas fundamentales. La pregunta que se formuló fue: si y en qué medida en la educación la plenitud de individuo se sacrifica a su utilidad (1785), y de P. Villaume provino la respuesta de que la sociedad tiene el derecho de exigir

unos límites. La medida de los límites de la formación a la que todo campesino era apto para su propio beneficio, era para el mismo *beneficio del Estado* (Villaume, Tomo 3, 1785). Pestalozzi, por el contrario, sometía «la formación profesional y estamental [...] a la meta general de la formación humana» (1780), y también J. Ch. Vollbeding pensaba que «primero debe pensarse en la formación del hombre, antes de tener que pensar en el burgués o campesino» (1789). Rehberg presupone necesidades diversas en los diversos estamentos, pero ve en el esfuerzo de dar también al más bajo estamento «la formación del burgués, uno de los objetos privilegiados de una sabia conducción del Estado» (1788). Por tanto, el Estado requiere de «un gran número de servidores aptos, de conocimientos y hombres cultos» (108), que estarían a disposición de poderse formar correspondientemente.

Se debe dejar lo más libre al azar; la oportunidad para una formación lo más completa es sólo posible y permitida a las materias humanísticas fundadas en la mayor plenitud de sólidas perspectivas [...] Y todo esto no acontece no tanto porque el Estado requiere de hombres formados científicamente, sino más bien porque él es responsable de amparar la formación más compleja y profunda posible a tantas personas como le sea posible (120).

Wilhelm von Humboldt, para quien la formación del hombre significaba no educar por motivaciones externas, y quien no desea sacrificar al hombre a las aspiraciones burguesas (1792), suscribía al Estado en 1792 sólo un papel probable y pensaba que se debía «anteponer ante todo una formación más libre del hombre, dirigida lo menos posible a las circunstancias burguesas. El hombre formado de esta manera debía integrarse al Estado, y ponerse a prueba en él al mismo tiempo que la constitución del Estado», y sólo así era de esperar el verdadero mejoramiento de la constitución de la nación (144). Aún en 1810, cuando Humboldt desde hacía largo tiempo exigía del Estado un activo papel en la organización del sistema educativo, sostenía que el Estado sólo había requerido poner a disposición en la *sociedad positiva* (y estar con ello afectando) las formas y medios externos para la creación de la ciencia (para «dedicarlo a la formación espiritual y moral un contenido no conciente, pero sí articulado por sí mismo para su propia utilidad» –Humboldt, 1810a–).

Humboldt relacionó la formación como desarrollo pleno de las posibilidades individuales, que el Estado no podía justificadamente conducir con sus instituciones, a la condición de la libertad, entendida ante todo políticamente:

El verdadero objetivo del hombre [...] es la más alta y proporcionada formación de sus fuerzas conducidas a un todo. Para lograr esta formación, la libertad es la condición indispensable. Pero por el contrario, la posibilidad del grado más alto de libertad exige siempre un grado comparativamente igual de formación [...] Por tanto, la época actual posee un privilegio en esta formación, que debe garantizarle también la libertad a la que aspira con todo derecho (1792, 101).

De ahí que Humboldt veía «la meta última alcanzable sólo al preservar la libertad más alta, cuando la formación de los ciudadanos alcanzara el punto en que ellos encuentran todos los resortes para la promoción de la meta del Estado en la idea de lo útil, que garantiza a ellos la conducción estatal para el enriquecimiento de los propósitos individuales» (158). Estas ideas del joven Humboldt sobre las tareas y límites del poder estatal establecen la medida que permite y favorece la formación individual y humana. «¿Qué se espera de una nación, de una época, del género humano si quiere otorgársele su atención y su admiración? Se espera que la formación, la razón y la virtud se expandan tanto como sea posible, dominen sobre todos, que crezcan tanto en valor que el concepto de la humanidad gane una prestancia grande y digna, cuando tenga que separarse de él» (1793). La significación histórico-universal de “formación” no podía tomar una altura mayor; en ella yacía el concepto no sólo como reto a la realidad social y estatal, sino también éste expresaba una alta auto-comprensión del hombre culto por su función social. Ésta sobrepasa la medida que comprendía el concepto de “ilustración”, que era contraído a la formación intelectual mediante la información, la instrucción, la activación de la razón, después de haber sido discutido pormenorizadamente por los adeptos popularizadores de la Ilustración.

7. Contenido, relevancia política y riesgos de la formación

En la segunda parte del siglo XVIII el concepto de formación había llegado a ser una evidencia tan extendida entre los escritores y lectores alemanes y había obtenido tal relevancia que propasaba el concepto de “ilustración” y se le concedía a la educación el papel de intermediaria para su realización. En 1785, Chr. F. von Ungern-Sterberg definió la diferencia lógica entre formación e ilustración del modo siguiente: aquélla tiene que ver con la razón cognoscente, ésta con la actuante. «La auténtica formación no es posible sin un grado de ilustración; esta última, por el contrario, está desafortunadamente apartada frecuentemente de toda formación» (1785).

La agitada y extendida discusión en la década del setenta en torno a los problemas pedagógicos fue animada por el concepto de la formación humana, que se sustrajo de la planeación y se determinó por la tradición, el tiempo, la nación, la idea de humanidad y el contacto con la Antigüedad, y se estimuló mediante múltiples intentos de determinar la meta y las tareas de la formación, pero también sus condiciones históricas. «La formación externa del hombre [...] sin una forma interior es simple brillo; la formación del gusto sin la formación del corazón es simple cultura; la formación del entendimiento sin la formación del corazón y del gusto es simple ilustración» (Posselt, 1795). Al lado de ello, se elevaban las advertencias frente a la formación estética unilateral, a la que era señalado «el ejemplo de la Grecia tan culta, por un lado, pero que mostraba igualmente la faz atrasada en ilustración religiosa y moral» (Ewald, 1800). Más importante son las expresiones que –el escrito de Humboldt de 1792 se conoció en forma completa sólo dentro de un pequeño círculo– abiertamente político-polémicamente utilizaban el nuevo concepto de formación. En 1796 se dijo que la ley natural no admitía otra formación que «la que procede de cada individuo desde dentro [...] Sólo el despotismo exige autómatas; – y los sacerdotes y levitas son insensibles de hacer de sí mismos un hombre» (Humboldt, 1796).

En razón de la Revolución Francesa sobrevino un juicio negativo de la ilustración como proceso de ruptura y del impulso formativo vinculado a él. Para Friedrich Gentz, quien afirmó en 1793 que el espíritu del hombre es tan sobreformado y pervertido en un pequeño círculo político (Gentz, 1793a), se produjo la Revolución como «una mezcla infortunada de una gran formación y refinamiento de la inteligencia, y una corrupción enorme del carácter» (Gentz, 1801). En la *Eudänomia* de 1797 se caracterizó la educación en general de la juventud en las escuelas y las universidades desde la década del veinte como *revolucionaria*, a la que se redujo la *desafortunada perversión*, el abandono de la formación religiosa y moral y se le atribuyó la intención de *la subversión de la religión y el Estado* (Gentz, 1797b). La religión cristiana formó «miles de millones de individuos en alto grado virtuosos ciudadanos, y contribuyó a la cultura política externa más [...] que todos los esfuerzos filosóficos conjuntos» (Gentz, 1797a).

La sospecha insertada en la reacción a la Ilustración en la prohibición de los Iluminantes (1785) y expresada en el edicto de religión de Wöllner (1788) de la formación (como ilustración y autonomía del hombre librepensador para la crítica) se vio confirmada en la Revolución Francesa; ella contiene un componente en la lucha de la opinión política, pero también una

discusión sobre la dirección de la conducción del Estado. Por el contrario, los hombres cultos ilustrados y liberales se veían precisados a defender la “verdadera” ilustración y formación con el argumento creído por la gran mayoría de que la “verdadera” formación (y también la “verdadera” ilustración) inhibía justamente la revolución, puesto que estimulaba el sentido de reforma tanto en los dirigentes como en los dirigidos. Que ese sentimiento que despertaba la comprensión, la razón, la solidaridad humana en la sociedad y el Estado en una medida progresiva, era la fe de los hombres cultos alemanes (y tal vez excedía las circunstancias reales), es algo que resulta no sólo de la excesiva confianza en el poder de la formación, sino de la comprensión de la praxis del absolutismo ilustrado. Si éste fue parcialmente válido y se vio como barrera al desarrollo del individuo, fue sólo para una minoría de hombres cultos que afirmaban como intransitable la revolución política. Serenamente se decía en 1794: *Ilustración y formación* no son contrarias al hombre; «el hombre culto es más hábil para la búsqueda de lo mejor» que el inculto (Gentz, 1794b), y un *pueblo culto* también es apto para un mayor sacrificio, cuando está persuadido que hace *lo mejor a la sociedad* de quienes exige el sacrificio (1794a). Y juraban: «¡Oh! amigo de la humanidad: qué significan los desordenes personales frente a la adquisición de una construcción nacional asegurada!» (1794a, 166). Mientras de una parte se aseguraba (en vista a la reforma agraria al este del Elba) que sin libertad era imposible la formación y la inteligencia espiritual y moral (Ewald, 1801), de otra parte resultaba evidente que el hombre culto no confundiría la libertad con la arbitrariedad, incluso que no era digno de la libertad y no podía llevarla a cabo (Gentz, 1798). Imperceptiblemente, se hacía coincidir en estas expresiones la identificación de la formación con el orden, a la que la burguesía alemana del siglo XIX apeló con sentimientos de satisfacción al Goethe clásico como testigo ejemplar.

IV. La formación en la época revolucionaria

1. Revolución, reforma y conciencia nacional (1790-1820)

- a) *Formación política*. En los años siguientes a la Revolución Francesa también se acuñó en forma más plena el concepto de “formación política” en la discusión sobre su necesidad y sus peligros. En discusión contra la Revolución Francesa, F. Gentz vio en 1793 una *educación nacional* para Francia como una necesidad imperiosa; la caracte-