

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-

rizó –conforme la intención de «querer educar la nación francesa y formar sus ciudadanos»– como una *quimera*; en cualquier caso, era posible una *instrucción nacional* (1793b). Rehberg, en los mismos años, llegó, después de una enérgica crítica a la divulgación de la cultura general a todas las clases (1793) y a «la generalización indiscriminada de los escritos sobre asuntos políticos, a la siguiente caracterización de una auténtica formación política: [...]». Ella exige

una confluencia de circunstancias favorables, ante todo una dirección y costumbres firmes gracias a la cuales se adjudiquen al estamento medio algunos asuntos de relativa importancia del bien general: pues una formación adecuada sólo se puede esperar de esta manera, y las clases más bajas entre los hombres permanecerán excluidas para siempre por orden natural de la misma. La primera exigencia de esta formación política del individuo como de la nación es la mesura y el autocontrol, al no desear ir más allá de los límites que prescriben la constitución del Estado y las relaciones personales. El ímpetu que buscan incitar los escritores populares contradice esta genuina formación política aún más que la indiferencia indolente de la que procede todo error y contradicción (411).

La opinión antirevolucionaria aquí formulada sobre la formación política fue característica de la gran mayoría de los hombres cultos alemanes. Cuando otros, aparte de Rehberg, formulaban las consecuencias negativas de la *formación popular*¹² y una educación adecuada al Estado, que debía garantizar los «medios seguros y efectivos contra los principios revolucionarios y las intenciones que romperían la calma» (Voss, 1799), exigían algo más concreto no sólo de los planes de educación popular patriótico-ilustrados, cuya tendencia era la de justificar no sólo las condiciones sociales y políticas existentes, sino hacerles comprensible a los ciudadanos estas condiciones y así comprometerlos políticamente y ganarlos para la vitalidad política interna como para la estabilidad externa del Estado. En “las clases de ciudadanía”, la razón debía tomar una orientación decisiva, despertar el patriotismo y posibilitar a la vez una acción que condujera, ante todo, a la sumisión. De allí entonces, a su vez, –se creía– el Estado no sólo se aprovecharía de ello, sino el ciudadano ganaría en

12. Ferdinand A. Gaf von Spiegel en una carta a su hermano Franz Wilhelm del 20 de marzo de 1792.

dignidad como persona moral. Estas y semejantes expectativas se vincularon al concepto de “educación nacional” que eran afirmadas desde diversas posiciones políticas y con acentos diferenciados, pero que convergían en lo sustancial. Cuatro tendencias generales son reconocibles: 1) el interés social de los hombres cultos mismos que se documenta en los planes de educación nacional; 2) la inclinación a institucionalizar los planes de educación (pues la formación política en sentido estricto era sólo una parte de ella) y a darles a ellos la garantía de su ejecución; 3) la esperanza de alcanzar en el camino de la educación un objetivo político para el que sus defensores no tenían un medio a la mano y 4) el interés del gobierno en una educación que formara al tiempo súbditos útiles y razonables, patriotas y obedientes.¹³ Les era común a ellos adscribirles a los hombres cultos un papel esencial en el Estado –sea como representantes del progreso, sea como garantes del orden–.

- b) *Estamentos cultos o formados*. En los años noventa se utilizó en forma cada vez más creciente el concepto característico de “estamentos o clases cultas”. Si anteriormente se había hablado de “altos estamentos”, ahora se pensaba con ello en toda la nobleza, puesto que a finales del siglo XVIII los “estamentos cultos” entraron en un estrecho contacto profesional e intelectual. En 1789 hablaba E. Brandes de *los estamentos más altos o cultos* en las más grandes ciudades del principado de Hannover y pensaba con ello en aquellos grupos en los cuales «del primer noble en adelante se consagran generalmente a todos los asuntos públicos; y sólo un insignificante pequeño número quiere o puede vivir de sus propios medios [...]». Sin dejar de lado la diferencia entre “nobleza” y “burguesía”, encuentra Brandes *a los hombres más cultos*, hombres con formación social, aquí como allí, y creía que quien conservara la formación correspondiente a su buena sociedad, merecía ser incluido en la alta sociedad (1789). En el tipo social del “hombre culto”¹⁴ se señalaba la

13. Como ejemplo son de nombrar: Henrich Stephani, Karl Salomón Zachariä, Andreas I. Holzwarth, Karl H. Ludwig Pölitz.

14. [N. del T.] Hay que tener en cuenta que en la expresión española “hombre culto” se traduce la forma sustantivada alemana *Gebildete*, que se deriva del verbo “*bilden*”, formar; vale decir, sería como “hombre formado” o cultivado: se entiende culto, no restringidamente como hombre “de buena maneras”, sino además con una educación intelectual y estética inconfundible.

consecuencia social del nuevo concepto de formación. Semejante a como anteriormente para los *hommes de lettres* y *gens de lettres* franceses, el concepto "formación" rompía las barreras del nacimiento estamentario, pero producía al mismo tiempo una nueva clase alta de "hombres cultos" o formados (*Gebildeten*), ciertamente en abierta oposición social al "pueblo" y por tanto opuesta al hasta entonces "estamento instruido" (*Gelehrtenstand*). La posibilidad de subsumir a aquellos bajo un concepto en el que dispongan de un «*savoir faire et dire*», que haga posible el roce social, comporta hasta hoy su significación al hablar de personas "cultas" o "formadas".

En 1795 se incluía por un autor a los siguientes "estamentos cultos": regentes, nobles, diplomáticos, oficiales, profesores y artistas (Posselt, 1795). Ya los contemporáneos veían la significación de logias masónicas y clubes como el *conjunto de hombres de los estamentos cultos* (Brandes, 1790); por tanto, para ser admitido como socio a las sociedades de lectura, «era considerada la dignidad del estamento y rango [...] y se valoraba como un honor para los grandes hombres serviciales y conocedores» (Köster, 1790). Se pensaba en el público que leía y escribía cuando, al finalizar el siglo XVIII, se hablaba en algunos títulos y subtítulos de libros, periódicos y enciclopedias de "estamentos cultos". En 1799, Schleiermacher publicó sus famosos discursos *Sobre la religión, a los hombres cultos entre sus detractores* y en 1808 Fichte dirigió sus *Discursos a la nación alemana, a su fracción culta, a los estamentos cultos de Alemania*. Allí, como en Fichte, es el concepto "los hombres cultos o formados" como independiente, tal como éste llegó a ser utilizado cada vez más corrientemente durante el siglo XIX, pero que con todo se contrajo, bajo la influencia del sistema educativo institucionalizado y de la carrera administrativa estatal, considerable y característicamente a su significación propia: "formado" o culto fue quien había tenido experiencia de una alta formación e instrucción.

2. La formación nacional entre la revolución y la conciencia nacional: Fichte

En las primeras dos décadas del siglo XIX seguían en aumento los discursos y escritos sobre la educación y la formación. El estímulo político y espiritual de la época napoleónica había producido una situación favorable para las reformas en materia educativa, pero también la idea de que el re-

surgimiento de Alemania, la renovación nacional y una unidad más grande, la superación del absolutismo y la "participación" del pueblo en el Estado no podía ser sólo, ni en forma decisiva, una obra de la política, sino un resultado de la educación y la formación de todos, pues la decadencia era más que una derrota militar, es decir, era la consecuencia de la indiferencia, de la carencia de una conciencia nacional, del particularismo, etc. Con un inmenso optimismo se comprometían a un alto número de filósofos, pastores, funcionarios públicos, maestros, escritores políticos y periodistas a velar por los problemas específicos y generales de la formación, y ciertamente a elevar la conciencia correspondiente a la estilización de la catástrofe como acontecimiento humano, y con ello se creía contribuir a la solución de las tareas más importantes nacionales y de la humanidad.

Nadie dio una expresión más vehemente y exigente a este proceso que Fichte.

Así se concede, pues, que el recurso de salvación, cuya fórmula prometo, descansa en la formación en una autoconciencia muy nueva y hasta ahora acaso excepcional en los individuos, pero nunca expresada como autoconciencia general y nacional, y en la educación a la nación, cuya vida hasta ahora languidece y se ha convertido en un añadido de una vida extraña; educación para una vida completamente nueva, que o se posee en forma exclusiva o, caso de que tenga que llegar por sí mismo a ser otra, permanece plena e indiscutible en una división inacabada; en una palabra, se trata de una transformación completa de la educación hasta ahora dada, que yo propongo como único medio para conservar el ser de la nación alemana (Fichte, 1808).

Mientras hasta ahora la educación sólo había formado al hombre, ahora se trataba de que «los nuevos hombres se formaran a sí, y de ningún modo la formación como hasta ahora hace posesión de un bien, sino de la constitución integral de la personalidad del alumno»: ésta era su mediadora. «Deseamos formar una nueva educación de los alemanes para la totalidad»; no existirá un nuevo *estamento culto*; antes bien, la nueva formación tendrá que llegar a ver en la formación de

la nación como tal, sin excepción de ninguno de sus miembros, en la que —hablando propiamente en la formación para el bienestar interior en los derechos— toda diferencia de estamentos, que tenga lugar en otras ramas del desarrollo, se suprime y desaparece; y que de esta forma no nacerá entre nosotros una educación popular, sino propiamente una educación nacional alemana (276).

Esta educación que puede ciertamente relacionarse con Pestalozzi, sería la oportunidad urgente del amor a la patria alemana, mas en cuyo «vínculo también se dará a luz el mejoramiento y la regeneración de toda la humanidad» (428).

La realización de la “nueva educación” de Fichte se proponía al Estado, bajo la condición de que éste se apartara de los fundamentos utilitaristas que hasta ahora habían imperado como meta de la educación y consideraba que

no le correspondía [ien la realidad alemana de 1808!] otro ámbito de acción en el cual pudiera moverse autónomamente, aparte de la educación de las generaciones venideras [...] (432)

[...] es decir, que realizara la educación nacional para todos los ciudadanos. Sólo esta educación que procurara a ser universal, que comprendiera a todos los hombres sin diferencia alguna, es el componente esencial de la vida y es por sí mismo segura (438).

La convicción de Fichte, ya en sus años de Jena (1794), de que la libertad y la igualdad son realizables en el acercamiento progresivo a una sociedad cultural y formativa del futuro, se refería aquí a la nación, tal como él la postulaba. Ciertamente Fichte se dirigía a los “hombres cultos”, pero en la educación de la nación se anidaba claramente una tendencia que apuntaba a la totalidad. El primer año del *Archiv Deutscher Nationalbildung* (1812) que publicó el editor R. B. Jachmann con una contribución de las “Ideas para una doctrina de la formación nacional”, lleva el retrato de Fichte como insignia. Expresamente se caracterizó «el ideal de la humanidad plena y armónicamente formada» como la más alta meta a la que «la humanidad debe consagrarse» (Jachmann y Passow, 1812). La *formación universal de la humanidad*, la *formación nacional* y la *formación del sujeto* estaban en una coordinación subordinada: «La formación del individuo es una formación nacional con especial atención a los atributos dependientes de la naturaleza física y espiritual del sujeto individual, y la formación nacional es la formación de la universal humanidad con especial atención a los atributos de la nación» (11). La formación educativa de la nacionalidad de una nación conforme el ideal de la plena nacionalidad no se contradice, por tanto, con la formación de la humanidad en general, sino que es un componente de ella (ver también a Jachmann, s. d.). En el pensamiento de Jachmann se expresa la relación de las más viejas concepciones sobre la educación pública y una

más nueva concepción humanística, de modo que la educación se pone ahora al servicio de la formación (también en Zachariä, 1802).

3. Variantes del concepto de formación (1790- 1820)

a) *Formación humana y profesional.* En los diccionarios de la época puede documentarse en qué medida la idea plena de la formación se incorporó a la conciencia de los hombres cultos. En 1815, la *formación humana* se caracterizó y se afirmó como «la tarea más alta y general de la educación», de tal modo que la «formación para el hombre [...] que conducía a la madurez y a la plenitud moral en pensamiento y acción, nunca podía ser obra de una educación predeterminada» (Brockhaus, 1815, Tomo 6). En la cuarta edición de la Enciclopedia Brockhaus (1817) se ofrece una síntesis de la historia de la “formación” y en el supuesto que también la *forma de la moderna formación* (que no podría retrotraerse a *la belleza de la formación griega*) se documenta *el progreso de la humanidad*; sin embargo, se duda de si la *formación religiosa y moral* gana algo con ello (Brockhaus, 1817, Tomo 1). También se observa la creciente utilización del concepto formación, que se usa con características especialmente diversas (formación estética, moral, intelectual, literaria, económica, militar, social, moderna, genuina) (174): un hecho que ilumina –hasta hoy– no sólo el carácter abstracto del concepto de formación, sino también la alta valoración del asunto implícito en quienes interviene en ello. En la determinación más próxima de la formación general se expresó también el rechazo al monopolio de una determinada concepción de formación (es decir, de una formación literaria o, mejor, ilustrada), que retomaba la vieja desconfianza ante la formación intelectual pura, no práctica, y ciertamente bajo el llamado al ideal de la formación universal del hombre, se promovió una discusión sin fin sobre su contenido y sus metas determinadas. En 1804, B. H. Blasche, colaborador en el instituto de educación de Schnefenthal, pidió la inclusión de la *formación para la industria* en la formación general y en la pedagogía (Blasche, 1804). Un año después afirmó lapidariamente J. P. Hase que la industria es la fuente de la riqueza de la sociedad y del Estado –«formación para la industria [...] puesto que ella es el primer y más importante asunto de la economía política» (1805). Pestalozzi esbozó, por el contrario, una *formación adecuada a la industria* que no desprecia la nobleza de la naturaleza humana; una forma-

ción básica para la industria que debe desarrollar todas las cualidades generales de la naturaleza humana y así se vuelve en «un recurso adecuado para humanizar la industria» (1806/1807).

- b) *El concepto neohumanista de formación.* Igualmente, en las dos primeras décadas del siglo XIX, el concepto clásico-neohumanista de formación era la moda que determinó el tono y la argumentación en la discusión pedagógica. En 1808, F. I. Niethammer diferenció los principios del humanismo de los de la filantropía, y adjudicó a la *materia de educación* de la última sólo la meta relativa de una «formación de hombre para su determinación futura en el mundo», mientras en el humanismo tenía una meta propia: *la formación del hombre* (1808, 76). Para esto, el espíritu se forma en sí y para sí, y no se convierte en un objeto práctico para determinados asuntos; no se trata de «formar al alumno para este mundo, con el fin de encontrar en los años posteriores de su vida tiempo y ocasión oportuna; por el contrario, se trata de formarlo para la más alta cúspide del espíritu» (77). La formación era una formación individual y autónoma que se realizaba plenamente en la libertad y la distancia frente al mundo práctico y en la ocupación libre con multiplicidad de objetos. Para ello se requería, en la primera fase, de la minoría de edad de un educador; después, sin embargo, la tarea procedía de sí mismo, con el objeto de hacer al individuo apto «para estimular, conforme los atributos propios, las metas tanto de la vida social como las suyas propias o para convertir su profesión en el Estado en la forma más adecuada». La perturbación del desarrollo del carácter individual sería, por el contrario, un pecado contra «el más alto ideal de la sabiduría divina en nuestra naturaleza» (Hillebrand, 1816). Por esta razón, no se pensó que la formación individual fuera incompatible con la sociedad y el Estado; a los reformadores de la formación de la época les era aún claro y seguro que el más alto desarrollo del individuo producía *eo ipso* el más alto beneficio a la sociedad, al Estado, a la humanidad.

Esta convicción encontró su expresión más clara en las recomendaciones y planes de una nueva universidad en la primera década del siglo XIX, en la que las ideas de la “autoformación”, de la libertad de las ciencias de la coacción estatal, de la formación científica libre de objetivos como plenitud de la formación, se aunaban con las expectativas de la reforma del Estado. Para H. Steffens era indudable que cualquier *Estado formado* o culto debía reconocer «que los límites de su poder están allí donde empieza el espíritu». A diferencia de otras

escuelas, las universidades serían las *escuelas de la autoformación*, que deberían ser sostenidas por el Estado; pues su excelsa esencia descansaba en el hecho de que aquí el «espíritu de investigador libre podía actuar sin ataduras» (Steffens, 1808/1809). Igualmente Schleiermacher acentuó el valor de *la más alta formación* (1808) para el Estado, y Humboldt exigió del Estado, al que negó el derecho de ingerencia en sus asuntos propios, que las universidades, cuando alcanzaran sus propios objetivos, cumplieran al tiempo con los propósitos del Estado, «y realmente desde el punto de vista más considerable» (Humboldt, 1810a). Su objetivo consistía en ser el lugar en el que el hombre ganaba una comprensión de la ciencia pura que él, no obstante, podía encontrar sólo «a través de sí y en sí mismo». Para ello era *indispensable la libertad y la soledad adecuada*, y las universidades deberían estar organizadas para este objeto de manera correspondiente. La máxima de las autoridades escolares era:

la más profunda y pura concepción de la ciencia surge de sí mismo, pues la nación en la medida de lo posible, atendiendo a todas sus diferencias, se abre el camino que, siguiéndolo, la conduce al punto donde ella y sus resultados pueden ser –según las peculiaridades, las situaciones y los talentos– imaginados en forma diferente, pensados, previstos y ejercitados, y de este modo el individuo obtiene su ayuda gracias al entusiasmo y se le despierta al sentido puro de la totalidad (Humboldt, 1809).

4. Formación y Estado en Prusia

Cuando en Prusia (entre otros territorios) «todas las instituciones que tienen influencia sobre la formación general» (Humboldt, 1810b), fueron adscritas a la dependencia recién fundada de Cultura e Instrucción Pública del Ministerio del Interior, las consecuencias político estatales del nuevo concepto de formación se hicieron una realidad evidente. En los estatutos de la Universidad de Berlín se contemplaba como su misión, «proseguir la formación general y especial correspondiente a la juventud preparada [...] y hacerla apta a la más diversas ramas de la administración estatal y eclesiástica».¹⁵ Detrás de esta formulación resbaladiza se esconde la aprobación de la formación del Gimnasio (ver Süvern, 1800/1961) con la misión de la formación “general” o humanística como condición para proseguir los es-

15. Humboldt, “Entwurf der Kommittierten”, en Max Lenz (1900).

tudios universitarios e ingresar en la administración del Estado bajo la idea de la libre formación científica como presupuesto para el acceso a los más altos cargos. En vista de este proceso, pudo decir Hegel, en 1818, de Prusia: «Aquí está la formación y la plenitud de las ciencias en uno de los momentos esenciales de la vida del Estado». Y agregó conforme al concepto de formación ideal-humanista: «En esta Universidad, en el núcleo de la universidad, y para la formación del espíritu y de todas las ciencias y de la verdad, tiene que encontrar la filosofía su lugar y su cultivo predilecto» (1818). El hecho de que Prusia, despreciando todas las barreras y fracasos prácticos, se convirtiera en el Estado de la formación humanista, fue una parte sustancial de la autoconciencia política y social de los altos funcionarios estatales, sobre todo en la primera mitad del siglo XIX, así como, al revés, el prestigio de la alta burocracia prusiana de su época no descansaba, en últimas, sino en el alto nivel de su formación, más específicamente en su formación científica.

Como signo de la restauración se sigue el contragolpe. El ala conservadora pudo reconocer en lo fundamental que el Estado es «un instrumento de formación de la humanidad necesario en nuestra actual condición» (Hillebrand, 1816); frente a los planes de la educación pública general, a las concepciones de una formación universal del hombre, a la dirección hacia una formación científica “cultura” y al fuerte acento individualista, se elevan múltiples opositores. No sólo en Prusia, ni sólo por parte de representantes del gobierno, sino también por parte de la Iglesia y la nobleza. Mientras se extendía la discusión, se multiplican los planteamientos más críticos, como el siguiente: ¿qué se llama una formación que responda realmente a sus expectativas? E. Brandes habló, haciendo una retrospectiva de las últimas décadas del siglo XVIII, de una así llamada formación en los «estamentos así llamados formados, que son en realidad malformados» y pensó que no era «la formación sino la deformación la consecuencia de tanta charlatanería letrada» (1808). Él veía en la formación científica de los oficiales un *desvío*, pues ésta no era adecuada a su *estamento* (Brandes, 1810). I. H. Kvon Wessenberg defendió la formación de las *clases marginales* contra la desconfianza de las altas; la *verdadera formación* agudiza el sentimiento de la justicia, el orden y la seriedad y puede reinar también en las clases más ricas y prestantes, sólo si de ella participa el pueblo llano; éste vive en la barbarie, pues ella sólo le es posible una «formación falsa y tardía respecto de los estamentos superiores» (1814). En 1817, un autor declaraba que el concepto de formación estaba saturado; es «tan ampuloso este concepto que frecuen-

temente se desea no tener formación alguna: ¡son cosas afines la formación, el tono, la moda!» (Pabst, 1817).

5. Los “hombres cultos” en la sociedad y el Estado

Cuando los “hombres cultos” imputaban a la formación –no sólo para el individuo, sino para la sociedad y el Estado– la máxima y decisiva significación, eran orientados por la convicción de que ésta era necesaria en el desarrollo político y social, por específicos intereses sociales. Cómo contenía ella las tareas prioritarias de la época, para el contenido de la historia, fue algo que privadamente también se resaltó como lo más importante y decisivo socialmente. Entre más se extendía la discusión sobre la formación, tanto más se fue conciente de la relevancia social y del estatus de la formación, pero también del abismo entre los hombre cultos y los incultos. En 1803, J. G. Hoffmann diferenció entre el «estamento ciudadano de los cultos y los trabajadores»; en 1810 aseguraba W. T. Krug: «propiamente existen sólo dos estamentos en la sociedad humana, el de los hombres cultos y el de los incultos»; él pensaba evidentemente entre los últimos en los niños y de ahí concluía que a través de la educación cualquiera podía pasar las barreras estamentales. Por tanto, los establecimientos educativos exclusivos son *incongruentes* para los estamentos (1810). También en las décadas de los proyectos de la educación y la formación nacional, pese a la considerable laxitud, la exclusividad social de la formación no fue superada y a la larga reforzada en un determinado modo. Si la formación científica, en el sentido más amplio de “más alta” formación, llegó a ser la condición para las profesiones liberales, las funciones y los derechos civiles (para los funcionarios estatales y eclesiásticos, puestos de oficiales, derecho de elegir y ser elegido, así como para la igualdad jurídica de los judíos),¹⁶ fue, a su vez, un mecanismo de emancipación respecto de la vieja sociedad estamental y un paso adelante en las causas de la determinación social y estamental a favor de la sociedad burguesa de libre competencia. Ante todo, la exigencia de la formación en el Gimnasio y la universidad contribuyó a hacer de la formación un elemento sustancial del estatus. Otras consideraciones de los intereses sociales de los hombres cultos vinieron a presentarse, de modo que en Prusia la institución del servicio voluntario anual «se exceptuaba a los jóvenes de

16. Véase Krug, “Grossherzölich Badische Verordnung über Künftigen Rechte und den Zustande der Juden”, 1808, citado por Peter A. Winkopp (1809).

estamentos cultos»,¹⁷ en la que ciertamente era una precondition un cierto bienestar.

Así se caracteriza un desarrollo en cuyo curso los conceptos "formación" y "hombres cultos" fueron, cada vez más, conceptos relativos al estatus social. Para la historia del concepto de formación en Alemania fue de una significación, acaso sobreestimada, que hubiera, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, una fase de apertura del Estado para la corriente y la actividad de los hombres cultos con sentido reformista, ilustrado y liberal, que de su parte creyeran en la reconciliación del poder y el espíritu gracias a la formación. Antes de que se impusiera la reacción, los gobiernos estuvieron dispuestos a concederle a la burguesía poseedora y culta un gran margen de libertad e influencia política, y no ciertamente porque hubieran estado impelidos a ceder a la presión de las capas poseedoras y cultas, sino porque no podían renunciar a la tarea de la reforma y la reconstrucción del Estado a ellas. En los escritos de Freiherr von Stein se recalca la superioridad conforme a los estamentos cultos, puesto que él ve en ellos un medio de «fortalecer el gobierno por medio de los conocimientos y la prestancia de todas las clases, y de aunarlos a todas mediante la convicción, participación y concurrencia en los asuntos nacionales» (1807). Aún la participación y concurrencia no eran entendidas en el sentido de la representación popular moderna, sino como participación de los *propietarios de todas las clases* (los hombres cultos sin propiedad no eran contemplados por Stein) en la constitución provincial y municipal.

En la discusión sobre la Constitución y representación, el argumento de la formación jugó un papel decisivo, sea que, de un lado, de la formación derive una pretensión en la co-participación regular de los hombres cultos en el Estado, sea que, de otro lado, era esperado un consentimiento de los hombres cultos a los propósitos racionalizadores del gobierno. Fue algo aceptado en términos generales que para la participación en los asuntos públicos se requiriera de una formación, y todos los planes de una educación o formación nacional concluyeron en involucrar a los burgueses en ellos (Vincke, 1815). Asimismo, el cambio constitucional y la legislación constitucional fueron introducidos a la mano del proceso de la formación. Nunca antes se habían realizado Constituciones con una mayor *libertad espiri-*

17. "Gesetz [Ley] über die Verpflichtung zum Kriegsdienste" del 3 de septiembre de 1814.

tual y formación intelectual deliberada que en la “Allemania” de 1815; los gobernantes y los pueblos deciden ahora el destino del *mundo culto* por siglos (Aretin, 1815a). Y en el mismo año se impuso la fuerte esperanza entre los hombres cultos de que

ellos podrían brindar al pueblo un grado de formación, gracias al que gozarán de sus derechos en forma madura. Ellos pueden sacarlo del estado de sujeción del que permanecerán sin su ayuda. Pueden poner a los gobiernos en situación de solucionar las tareas de su incumbencia, conceder al pueblo su parte en la administración del Estado, conforme a las fuerzas que le sean convenientes, y aligerar en esa misma medida la carga de las preocupaciones gubernamentales (Aretin, 1815b).

Esta sobreestimación del poder de la formación en general y del papel de los hombres cultos en particular, fue sintomática de los escritores que, alejados de la política, veían la función de las instituciones políticas con menor respeto que el poder de la palabra, de la instrucción y de la ilustración, así como de la opinión pública. Ellos rechazaban incluso más fuertemente la revolución que el despotismo, y veían, en fin, la formación como un medio para superarlo y hacerlo inocuo. Para muchos de ellos, la creación de una Constitución era un paso secundario después de las más grandes tareas implicadas en la formación popular. «Todas las Constituciones [...] son papel brillante sin luz, si ellas no están soportadas en una formación adecuada del pueblo que garantice su duración. La mejor es la peor Constitución para el pueblo corrupto, y una incompleta es siempre mejor cuanto más maduro sea el pueblo», decía, en 1816, J. Chr. von Aretin (1816); y Wessenberg estaba persuadido de que la legislación en ninguna parte es más sencilla que en el pueblo que tiene «una formación que aúne la sencillez de las costumbres por la verdadera religiosidad con la ilustración de los entendimientos» (Wessenberg, 1814).

Cuando Kant, en 1795, pensaba que una buena constitución del Estado es de esperar no de la íntima moralidad, sino, por el contrario, de *la buena formación de un pueblo*, anticipaba el movimiento de una época: los representantes del movimiento de la formación idealista-neohumanista en su mayoría aceptaban que la formación política de la nación era la condición de la reconstitución de la sociedad y el Estado; para el desarrollo constitucional se requiere de una formación cuya posibilidad o realización ellos aportaban al Estado, aunque entendían la plenitud del desarrollo individual en esencia como una obra de la autoformación en dirección a la ciencia.