

**WILHELM VON HUMBOLDT  
EN TORNO AL ORIGEN Y LA EVOLUCIÓN  
DE SU IDEA DE UNIVERSIDAD,  
CON ESPECIAL HINCAPIÉ EN  
LOS ESTUDIOS EMPRESARIALES**

Antoni Serra Ramoneda (UAB)



CENTRE  
D'ECONOMIA  
INDUSTRIAL

WILHELM VON HUMBOLDT  
EN TORNO AL ORIGEN Y LA EVOLUCIÓN DE SU IDEA  
DE UNIVERSIDAD, CON ESPECIAL HINCAPIÉ  
EN LOS ESTUDIOS EMPRESARIALES



Antoni Serra Ramoneda

WILHELM VON HUMBOLDT

En torno al origen y la evolución de su idea de universidad,  
con especial hincapié en los estudios empresariales ■

Document d'Economia Industrial, 42  
Mayo de 2020

Edición revisada: abril de 2023

@2020 Centre d'Economia Industrial  
UAB - Edifici A - Rectorat  
08193 Bellaterra  
T. 935 813 020  
fundacio.empresa.ciencia@uab.cat

**Autor**

Antoni Serra Ramonedà, UAB

**Dirección editorial**

Centre d'Economia Industrial  
<http://cei.uab.es>

**Maquetación e impresión**

Servei de Publicacions  
Universitat Autònoma de Barcelona

ISBN 978-84-19333-59-9



Mucho se habla sobre muerte en las universidades alemanas. El muerto siempre es la misma persona: Wilhelm von Humboldt y «su Universidad». Físicamente, el docto personaje lleva mucho tiempo en el sepulcro, concretamente desde el 8 de abril de 1835. Lo usual es que la comunidad que lo recuerda se reduzca a medida que transcurre el tiempo. Esta regla solo se incumple en el caso de fundadores de religiones [...] y en el de Humboldt. Cuanto más tiempo lleva enterrado el auténtico Humboldt, mayor y más numerosa es la multitud que lo recuerda.

Martin Spiewak  
*Die Zeit*, 2009



## AL PROFESOR VICENTE SALAS, MAESTRO Y AMIGO

---

Qué poco podía imaginar en el año 1991 que mi profesor de Economía Industrial, una de las asignaturas de mi último curso de carrera, y posteriormente mi director de tesis, el Dr. Vicente Salas, sería nombrado doctor *honoris causa* por mi universidad, la Universitat Autònoma de Barcelona, a los pocos meses de ser yo elegido director del Departamento de Empresa, departamento que tuvo la suerte de integrar al profesor Salas en el año 1990.

Muy afortunado y muy honrado me siento de que el azar me haya dado la oportunidad de agradecer al profesor Vicente Salas, en nombre del Departamento de Empresa, su continua disposición a colaborar en nuestras tareas. Colaboración que alcanzó su cénit cuando aceptó formar parte durante unos años, que desde luego nos supieron a poco, de nuestro elenco de profesores.

Como he comentado, tuve la gran suerte de que aceptara dirigir mi tesis doctoral. Lo mismo les pasó a algunos otros de mis actuales colegas de departamento. Todos quienes tuvimos directamente dicho privilegio, y otros compañeros que también recibieron sus consejos, reconocemos que su magisterio fue decisivo para nuestro recorrido universitario. Ya me gustaría aportar a mis clases el mismo valor que aportaba el profesor Salas a las suyas, y que la guía a mis doctorados se pareciera, aunque fuera un poquito, a la guía que yo recibí.

He de decir que su influencia también se puede apreciar, en algunos casos, en el «orden» del despacho. Es impresionante la cantidad de artículos, documentos y papeles reinantes en algún despacho de los discípulos que el profesor Salas tuvo en la UAB. Todo se pega. Aunque debo decir que era espectacular la capacidad del profesor Salas de encontrar a la primera el artículo que quería que leyeras de una montaña de artículos que, Dios sabe cómo, nunca caía.

Desde que le conocimos, nunca dejó de atender a nuestras preocupaciones, dispuesto a aconsejarnos cuando nos encontrábamos en alguna encrucijada en nuestros trabajos y escritos. De ahí que el Departamento de Empresa considere que la decisión de nombrarle doctor *honoris causa* de la UAB es un justo reconocimiento a lo mucho que nos ha aportado. Su capacidad de trabajo, su ejemplo como docente e investigador y su humildad y modestia como persona me hacen afirmar que este *honoris causa* no podía quedar en mejores manos.

Josep Rialp Criado  
Director del Departamento de Empresa  
Universidad Autònoma de Barcelona





## **AGRADECIMIENTO, AL PROFESOR VICENTE SALAS, COLEGA Y AMIGO**

---

De haber coincidido con él, con toda seguridad Wilhelm von Humboldt hubiera reconocido en el profesor Vicente Salas el prototipo de ciudadano que su modelo de universidad pretendía formar. Un ciudadano intelectualmente sólido, culto, imaginativo, con capacidades analíticas y sintéticas, interesado en los asuntos públicos y dispuesto a servir a la colectividad. De hilar muy fino, quizá le hubiera encontrado un pequeño motivo de reproche: su mucha modestia. Es esta una virtud privada que honra a quien la practica, pero que puede llegar a tener efectos públicos negativos. Virtud privada, vicio público podría decirse invirtiendo el famoso dicho de Mandeville en *La fábula de las abejas*. Cuando proliferan quienes se ponen poco justificadas medallas y utilizan en demasía los codos para acceder a puestos de relevancia, la modestia puede obstaculizar que los más capacitados lleguen a ocuparlos, tal como sería socialmente deseable.

Inmensa ilusión me produjo la decisión de la UAB de nombrar a tan sobresaliente académico doctor *honoris causa*. Mi universidad, aquella en cuya fundación yo había participado, le reconocía unos méritos más que sobrados. Quienes le propusimos que se integrara en nuestro departamento en 1990 ya habíamos detectado, en aquel por entonces joven profesor, sus virtudes académicas e investigadoras, a la vez que su capacidad de trabajar en equipo sin afanes de un protagonismo que, en contra de su voluntad, acababa imponiéndose. Ha dejado una huella indeleble, como lo refleja la distinción que ahora se le concede.

Pero los méritos para esta distinción no son exclusivamente domésticos. Van mucho más allá. Como economista, el profesor Salas ha mostrado, en sus numerosas publicaciones, su dominio de todas las herramientas propias de la profesión, especialmente las estadísticas y econométricas, y tener una versatilidad que hace difícil encasillarlo en alguna de las categorías en que aquella suele dividirse. Es más, ha ayudado a borrar fronteras que parecían infranqueables y que, en determinados momentos, amenazaron con dividir por lo menos en dos a las jóvenes facultades de Economía hispanas. Su polivalencia es tan extraordinaria que podría integrarse, con todos los honores, en cualquiera de los tres departamentos que forman el núcleo de la Facultad de Economía y Empresa de la UAB.

Su honradez intelectual y personal, su compromiso con la sociedad, su más que probada disposición a colaborar en todas las tareas colectivas, su sencillez y bondad y, a pesar de todo, también su modestia hacen que el profesor Vicente Salas se merezca el agradecimiento y la admiración de todos quienes pugnan por conseguir una sociedad más culta, más justa, solidaria y honesta a través de una universidad facilitadora del alcance de estos objetivos.

En correspondencia a su amistad y a su generosidad, se me ocurrió indagar en algunos de los temas que a ambos nos interesan. Agradezco al Departamento de Empresa, personalizado en su director, que haya considerado interesante hacer público el mosaico que es el resultado de mi quehacer.

Antoni Serra Ramoneda  
Profesor jubilado de la UAB









I. La trayectoria vital de Wilhelm von Humboldt .....	15
II. La reforma pedagógica de Wilhelm von Humboldt .....	27
III. <i>Bildung</i> , la clave del idealismo alemán .....	33
IV. La universidad alemana en el siglo XVIII .....	39
V. El parto de la Universidad de Berlín .....	45
VI. La universidad humboldtiana: ¿mito o realidad? .....	55
VII. ¿ <i>Prima inter pares</i> ? .....	63
VIII. ¿Humboldt en EE. UU.? .....	71
IX. La resistencia alemana al Plan Bolonia .....	77
X. El despliegue del Plan Bolonia en Alemania .....	85
XI. La consolidación de la <i>Betriebswirtschaftslehre</i> .....	89
XII. La fiebre de la <i>Betriebswirtschaftslehre</i> .....	99
XIII. Origen y auge de las escuelas de negocios y su MBA .....	105
XIV. La singularidad del caso español .....	127
XV. Bolonia y los grados de estudios empresariales .....	133
XVI. Escuelas de negocios y MBA .....	143
XVII. Humboldt en el siglo XXI .....	149
Bibliografía .....	155





# I. LA TRAYECTORIA VITAL DE WILHELM VON HUMBOLDT









Como el *de* que acompaña a algunos apellidos españoles, en alemán la preposición *von* proporciona un deje aristocrático a quien en su filiación lo ostenta. En el caso de los hermanos Wilhelm y Alexander von Humboldt, dos figuras preclaras de la cultura germana, este *von* estaba aún muy tierno, pues fue conseguido en 1738, es decir unos treinta años antes del nacimiento de su nieto Wilhelm, por su abuelo paterno, capitán en el ejército prusiano, por haber sufrido la pérdida de un pie en la batalla de Turín, en 1706, en la que participó a las órdenes del Gran Príncipe Elector de Brandenburgo, futuro Rey de Prusia con el nombre de Federico I. Se conserva la carta, de fecha 16 de mayo de 1738, en la que el susodicho personaje se dirige al rey de Prusia en solicitud de este ennoblecimiento y proponiendo el correspondiente escudo de armas en cuyo centro figura un roble. Hay, en cambio, discrepancias en lo relativo al tronco de su árbol genealógico. Si hacemos caso a Leroux (1932), la familia tenía sus raíces en los lindes entre las regiones de Brandenburgo y Pomerania y era de origen campesino, según demuestra una inscripción del siglo xv que califica a un Humboldt como *Kossat*<sup>1</sup> de una propiedad de modesta extensión en Grünow, en el Uckermark. Más tarde, ya mediado el siglo xvii, un tal Johann Humboldt fue nombrado burgomaestre de Königsberg in der Neumark. Posteriormente, por ignotas razones, la familia se trasladó al nordeste prusiano. Es allí donde Clemens Humboldt, hijo de Johann, y Conrad, a su vez hijo de Clemens, ejercieron sendas funciones de corregidor, el primero en Neuhoff y el segundo en Draheim. Muy distinta es la versión de Nolte (2017), que mantiene que el abuelo de nuestro personaje se llamaba, por su nacimiento, Johann Paul Humpolt y pertenecía a una familia de agricultores radicada en Pomerania. Nombrado capitán y ante la posibilidad que se le abría de ascender de clase social, embelleció su apellido con el cambio de algunas consonantes.

Sea como fuere, la cuestión es que durante dos generaciones los Humboldt, o Humpolt, sirvieron como oficiales del ejército, pero fue al capitán Hans Paul Humboldt a quien se le confirió el título nobiliario que conlleva la preposición *von*. Poco pudo disfrutar de esta distinción. Fallecido dos años más tarde, la heredó su hijo Alexander Georg von Humboldt, futuro padre de los renombrados hermanos, quien no solo participó como oficial en las tres guerras silésicas, alcanzó el grado de comandante, a costa de una importante herida en el tórax, y en 1766 contrajo primeras nupcias con Maria Elisabeth Coulomb, viuda de von Holwede pero veinte años más joven que él. Además de un hijo de su primer matrimonio, la desposada aportaba una fortuna apreciable, suma de dos herencias: por un lado, la de su condición de viuda de una persona acaudalada, propietaria, entre otros bienes inmuebles, de una finca en Ringenwalde, y por el otro, la de miembro de una adinerada familia de origen francés, exiliada de su patria por su condición de hugonote tras la promulgación, en 1685, por Luis XIV, del despiadado Edicto de Fontainebleau, que derogaba el de Nantes de 1598. Dentro del patrimonio aportado por ella merece ser destacado el conspicuo inmueble, de amplias proporciones, sito en el número 22 de la *Jägerstrasse*, junto a la céntrica *Gendarmenmarktplatz* berlinesa, que Nolte (2017) asegura que era conocido como Palacio Coulomb,<sup>2</sup> donde solía pasar los inviernos la nueva familia. Al legado hay que añadir el castillo, rodeado de prados y bosques, que destacaba en Tegel,

1 Se llamaba Kossaten a los pequeños terratenientes medievales de los pueblos de la región de Mecklenburgo. Inicialmente formaban parte de la población eslava, aunque posteriormente fueron muchos los alemanes que adquirieron esta condición.

2 En la actualidad, es la sede de la Academia de Ciencias de Berlín-Brandenburgo (Berlin-Brandenburgischer Akademie der Wissenschaften).





por entonces un pueblo a unas tres horas de viaje en carruaje desde la capital,<sup>3</sup> que heredaron los descendientes fruto de su segundo desposorio. Allí solían pasar los estíos los Humboldt. Fue, pues, por vía matrimonial cómo el capitán Hans Paul Humboldt consiguió los señoríos de Tegel y de Ringenwalde.

Nueve meses después de las nupcias, en 1767, veía la luz el primer hijo, al que llamaron Wilhelm,<sup>4</sup> y dos años después lo hacía el segundo, bautizado como Alexander. La genética tiene sorpresas. Los dos hermanos siempre fueron muy diferentes, físicamente pero sobre todo mentalmente. El mayor, retraído e introvertido; el benjamín, alegre y desinhibido. Lo reconoció años más tarde, en 1790, el primogénito al escribir: «Desde nuestra niñez hemos sido como dos polos contrapuestos, aunque siempre nos hemos querido y entre nosotros ha habido mucha confianza. Él, desde el principio, se volcó hacia el exterior, mientras que yo desde el principio elegí la vida interior» (Geier, 2009).

Su padre, el citado Alexander Georg falleció en 1799 a causa de las secuelas de una aparatosa caída del caballo que montaba cuando su primogénito apenas contaba once años. Fue un duro golpe para sus hijos, pues a diferencia de la madre, distante y poco cariñosa, su padre gozaba de un carácter extrovertido y se mostraba muy próximo a ellos. De nuevo viuda, Maria Elisabeth ya no tornó a contraer matrimonio ni tuvo más descendencia.

Como solía ser costumbre entre las familias prusianas pertenecientes a la nobleza rural,<sup>5</sup> los dos vástagos Humboldt no asistieron a la escuela, ni pública ni privada. De su educación se encargaron sendos preceptores que, además, residían con la familia. El primero fue Joachim Heinrich Campe, que más tarde se hizo famoso por haber traducido al alemán la conocida novela *Robinson Crusoe* y haber escrito numerosos cuentos infantiles muy celebrados. Aunque inicialmente había sido contratado para educar al hermano uterino de Wilhelm y Alexander, acabó de preceptor de los tres hijos de la viuda, a quienes enseñó las primeras letras y unos rudimentos de geografía e historia. Nolte (2017) insinúa que contagió a su pupilo Wilhelm su gran interés por la filología y su amor por la lengua germana.<sup>6</sup> Tras algún tiempo, Campe decidió incorporarse al *Philantropium*, la escuela experimental puntera de la *Aufklärung* (Ilustración) fundada por Baselow (Bruford, W. H. 1975, p. 3). Consecuentemente, fue sustituido por Gottlob Johann Christian Kunthe, ejecutor del testamento del padre, cuando Wilhelm cumplió los diez años. El nuevo preceptor era culto y eficiente pero a la vez muy severo, lo que agravó el trauma que a ambos hermanos les produjo la muerte de su progenitor. En una de sus muchas cartas, Wilhelm afirma textualmente: «Tuve una primera juventud muy triste» (Nolte, 2017, p. 16). Pero Kunthe les contagió su amor por las lenguas clásicas y, con la ayuda de otros profesores, les adentró en las matemáticas y en algunas ciencias experimentales. Entre estos profesores figuraba J. J. Engel, del que Haym (1856) hace grandes elogios y cuya impronta marcó fuertemente al joven Wilhelm. Así pues, ambos hermanos pronto fueron capaces

3 Hoy en día Tegel es un barrio de Berlín en el que además se sitúa uno de sus dos aeropuertos. El Palacio es hoy un museo dedicado a Wilhelm von Humboldt que solo admite visitas del público en los meses veraniegos.

4 En realidad, fue bautizado como Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, pero siempre se le apelló Wilhelm.

5 Los miembros de la nobleza terrateniente prusiana eran calificados de Junkers.

6 Según Nolte (2017, p. 13), Campe luchó por eliminar de la lengua alemana los numerosos galicismos implantados por la costumbre de las clases cultas de utilizar habitualmente el francés. Uno de los ejemplos que cita es la propuesta del término *Schweisslöcher* (literalmente agujeros de sudor), acuñado por él, en sustitución del de Poren, un claro galicismo, hasta entonces empleado por los germanoparlantes.





de escribir en latín, sin cometer falta alguna, y de leer sin esfuerzo el griego clásico. Alcanzada la pubertad, gozaban de una cultura amplia y poco frecuente incluso entre las clases acomodadas prusianas. Para que refinaran sus modales y aprendieran a moverse entre la gente de su clase, los dos hermanos, junto con la familia de Kunthe, se quedaron a vivir en la mansión Coulomb, en el ombligo de Berlín, mientras la madre permanecía sola en su posesión de Tegel. Empezaron a frecuentar los salones de la capital, donde, a imitación de lo que había ocurrido en París, distinguidas damas organizaban periódicamente veladas en las que se discutía de política, arte, literatura e incluso de cuestiones científicas. Los dos hermanos Humboldt fueron asiduos participantes en la que tenía como anfitriona a Henriette Herz,<sup>7</sup> la esposa de origen portugués y sefardí de un reputado médico judío, que la doblaba en edad. Con ella Wilhelm mantuvo un romance que, según opiniones autorizadas, solo llegó a rozar los límites platónicos.

La obsesión de su madre era que los dos hijos de su segundo matrimonio acabaran como altos funcionarios al servicio de la monarquía, perspectiva que no entusiasmaba al inquieto Alexander, ya ansioso de viajar y estudiar la flora y la fauna de lejanas y aún poco exploradas tierras. Para ser un alto funcionario real era preciso, o cuando menos altamente conveniente, disponer de un título universitario. En 1787, junto con Kunthe, que seguía con su papel de preceptor, se desplazaron a la ciudad de Fráncfort del Óder, que, a diferencia de Berlín, contaba con una universidad, de nombre Viadrina, si bien esta llevaba una vida lánguida y mostraba una tendencia decreciente en el número de matriculados. Wilhelm, con sus veinte años a cuestas, se inscribió en la Facultad de Derecho, mientras que Alexander, muy a pesar suyo, optó, con un entusiasmo perfectamente describable, por una mezcla de economía y administración que se conocía por cameralística que, según Schwanker (1996), abrió la puerta de la Universidad alemana a este tipo de estudios. Pero Fráncfort del Óder era una ciudad pequeña y muy provinciana, y los estudios en su universidad, de muy bajo nivel. En una carta a un amigo, Wilhelm escribió: «Si sabe de alguien que desee ser doctor<sup>8</sup> sin haber aprendido nada, envíelo aquí (Nolte, 2017, p. 23). Sin embargo, parece que Wilhelm dedicaba, por voluntad propia, que no por obligación, mucho tiempo al estudio. Pero el trío apenas aguantó seis meses en las orillas del Óder. Hicieron las maletas y, por primera vez, los dos hermanos se separaron. Wilhelm se encaminó a Gotinga, sede de la Universidad Georg August, que por entonces gozaba de alta reputación, mientras que Alexander regresó a Berlín, aunque seis meses más tarde se reunió con su hermano. Inicialmente, Wilhelm reemprendió sus estudios jurídicos, pero pronto se sintió más atraído por otras materias, especialmente por la que cultivaba Christian Gottlob Heyne, a cuyas clases sobre la Antigüedad asistía con frecuencia, y por las lenguas clásicas. Además, decidió ampliar su horizonte y emprendió varios viajes más allá de las fronteras prusianas por territorios que hoy forman parte de Alemania. Luego, en 1789, su primer preceptor, Campe, que era un devoto de la Ilustración gala y deseaba ver con sus ojos «los funerales del despotismo francés», le propuso participar en un viaje a París, ciudad a la que llegaron cerca de un mes después de la toma de la Bastilla, cuyos restos visitaron, cenaron con el controvertido diputado Honoré Gabriel Riqueti, conde de Mirabeau, y asistieron a varias sesiones de la por entonces agitada

<sup>7</sup> Para mayores detalles sobre Henriette Herz y su salón, véase Landsberg (1913), Furst (2014) y Hertz (1983 y 2017).

<sup>8</sup> En aquella época en las universidades alemanas solo se impartía el título de doctor.





Asamblea Nacional. Así como Campe volvió francamente ilusionado por el rumbo político emprendido por Francia, hay opiniones contradictorias sobre la apreciación de su acompañante. Para algunos, le impresionó muy desagradablemente la violencia que pudo constatar directamente en su deambular por las calles parisinas. Por ello en su vida se mostró siempre muy precavido ante los movimientos revolucionarios. En cambio, Leroux (1932, p. 56) sostiene que «manifestó una clara simpatía por el proceso de liberación llevado a cabo por la Revolución». Lo cierto es que, en enero de 1792, la revista *Berlinische Monatschrift* publicó un artículo de W. von Humboldt, copia de la carta que había escrito a su amigo Gentz sobre su viaje a París. Su título era «Ideas sobre las constituciones. A propósito de la Revolución Francesa».<sup>9</sup> Según Hohendorf (1933, p. 93), en el escrito «Humboldt, que no compartía el entusiasmo de su profesor, era, sin embargo, consciente del significado histórico de aquella revolución». Años más tarde, en 1814, en una carta a su esposa, recordando la Revolución Francesa, reconoce que «toda la fuerza, la vida, el vigor, la frescura de una nación [...] no [pueden] provenir más que del pueblo» (Freese, 1986, p. 734).

En su viaje de vuelta hizo escala en Stuttgart, donde tuvo la ocasión de visitar la *Karlschule*, un muy estricto centro educativo de formación profesional para adolescentes, que le deparó la ocasión de mostrar su temprano interés por las cuestiones pedagógicas. En su diario de viaje, que reproduce Freese (1986, p. 98), escribe, a propósito del centro visitado: «¿A qué estrechez de espíritu debe conducir una educación sometida a unas reglas tan inflexiblemente impuestas desde la más tierna edad hasta el fin de la adolescencia?». Lo que entonces no sabía, pues aún no había tenido la oportunidad de conocerlo, era que Schiller había pasado en ella siete años que, públicamente, el renombrado escritor había calificado nada menos que de miserables. Según Hohendorf (1933), la mala impresión de su visita a la *Karlschule* indujo a Humboldt a disolver el cuerpo de cadetes prusianos años más tarde, en cuanto tuvo responsabilidades sobre la educación en su país de origen. Después prosiguió su viaje de retorno, hizo parada en Erfurt y allí se reunió con Caroline von Dacheröden, a quien pidió en matrimonio. Caroline era una joven con una sólida formación en historia del arte, huérfana de madre y muy avanzada para las ideas de su tiempo. Tanto, que no dudaba en vestir pantalones cuando montaba a caballo, por considerar que era mucho más práctico, para escándalo de quienes la rodeaban (Mund, 2017). Su padre, un terrateniente de Erfurt, que Toledo y Ugarte (1996, pág. 422) adjetiva de pedante pero a cambio reconoce que era buena persona, condicionó su asentimiento a que Wilhelm tuviera una plaza fija en la Administración pública. Seguramente por esta razón, además de la de complacer a su propia madre, optó con éxito por un puesto en la Corte de Justicia de Berlín y pronto ascendió a la Corte Suprema de Prusia, donde tuvo que ocuparse de casos criminales, tarea que le disgustaba profundamente. Pero en 1791 contrajo matrimonio con su prometida, con la que tendría ocho<sup>10</sup> hijos, de los cuales solo cinco sobrevivieron. Los años demostraron que su decisión había sido acertada, pues la abundante correspondencia intercambiada entre los esposos a lo largo de los años pone de manifiesto que entre ellos siempre hubo entendimiento y afecto, aunque ambos mantuvieron relaciones extramatrimoniales conocidas y aceptadas por el

<sup>9</sup> En alemán, *Ideen über Staatsverfassung durch die neue französische Constitution veranlasst*.

<sup>10</sup> Algunos autores elevan esta cifra a nueve.





cónyuge respectivo. Fue, *avant la lettre*, lo que hoy se denominaría un matrimonio abierto. Como textualmente explica Rodríguez (2010): «Wilhelm y Caroline no formaban una pareja al uso. Él creía que el matrimonio no podía basarse en la sensualidad, pues ello llevaría a la dominación de la mujer por el hombre. Por el contrario, debía erigirse sobre la libertad y sobre el respeto mutuo. La suya era, diríamos hoy, una relación abierta. Wilhelm se iba con frecuencia con prostitutas. En cuanto a Caroline, estableció en Berlín lazos con un joven que acompañó durante dos años a la familia. Fue un matrimonio feliz y bien avenido, como muestran sus cartas, que ocuparían varios volúmenes en forma de libro, y prolífico: tuvieron ocho hijos. Desde 1814 hasta su fallecimiento se carteo con Charlotte Diede, con quien solo llegó a verse personalmente dos veces a lo largo de los años. Su correspondencia fue recogida en un libro (Wilhelm von Humboldt 2018) que demuestra que entre ellos hubo una amistad libre de todo deseo carnal».

Su desahogada posición económica y su resistencia a vestirse la toga judicial, más la aquiescencia de Caroline, llevaron a Wilhelm a solicitar la baja del cargo para convertirse en lo que los alemanes por entonces llamaban *Privatgelehrter*, es decir una persona dedicada de manera autónoma al estudio y la investigación que a veces imparte conferencias y seminarios remunerados. En este caso, la filología y la literatura, especialmente la griega clásica, fueron los campos elegidos. Su deseo de pasar de las relaciones epistolares que mantenía con Friedrich Schiller al contacto personal con tan reverenciado personaje lo llevó a mudarse con su familia a Jena, en cuya Universidad el conocido poeta, historiador y dramaturgo era profesor. A las reuniones entre ambos se incorporó Johann Wolfgang von Goethe, que residía a escasa distancia, concretamente en Weimar. Al parecer, Schiller dispuso las reticencias que mantenía ante Goethe, diez años mayor que él, un día del mes de julio de 1794, en una reunión en casa de Humboldt, después de una discusión sobre temas culturales. A partir de entonces, los tres se encontraron a menudo para intercambiar opiniones sobre las creaciones que tenían en los respectivos telares. Schiller estaba inmerso en la redacción del que iba a ser uno de sus grandes dramas, *Wallenstein*; Goethe, en su poema épico *Hermann und Dorothea*, mientras que Humboldt se concentraba en la traducción al alemán del *Agamenón* de Esquilo. A las reuniones con frecuencia asistía también Carolina, que en una de sus cartas explica (Nolte, 2017, p. 58): «Solemos ir regularmente hasta las once de la noche a casa de Schiller, donde hablamos de temas de alto nivel intelectual, pero donde también nos reímos mucho». La amistad con Schiller perduró después de su alejamiento físico, como lo demuestra la intensa correspondencia que mantuvieron y que, reunida, constituye, según Konrad (2010, p. 108), uno de los documentos intelectuales más importantes en lengua alemana del siglo XIX. Como recuerda Martí Marco (2012), la admiración que sentía por el dramaturgo lo llevó a publicar, en 1830, un ensayo titulado *Über Schiller und den Gang seines Geistesentwicklung* (Sobre Schiller y el curso de su desarrollo espiritual). Goethe, en cambio, solicitó a menudo, también por escrito, a su antiguo contertulio aclaraciones sobre sutilezas de la mitología y el lenguaje griegos clásicos, temas en los que Humboldt estaba mucho más versado que el reconocido poeta.

Tan agradable y provechosa estancia en Jena se vio interrumpida el verano de 1795 por una súbita enfermedad de la madre de Wilhelm, lo que le obligó a recoger sus bártulos,





junto con su mujer y los dos hijos que por entonces ya habían engendrado, y dirigirse a Tegel para cuidarla. En vano, porque Marie Elisabeth falleció de cáncer de pulmón en noviembre de 1796 a los 55 años de edad. El antiguo preceptor Kunthe ejerció de albacea en la ejecución de su testamento y el castillo de Tegel, así como la mansión en la berlinesa *Jägerstrasse*, pasaron a ser propiedad del primogénito Humboldt. Alexander prefirió recibir su herencia en efectivo; con ella financió sus viajes por América.

Sin preocupaciones económicas, la familia inició seguidamente un largo peregrinaje por países europeos. El deseo del cabeza de familia era visitar a fondo Italia, quizá contagiado por la fascinación que Goethe<sup>11</sup> y en general la mayoría de sus compatriotas poetas y artistas sentían por los paisajes, los restos arqueológicos y la cultura transalpinos. El peligro que nacía de las numerosas batallas, provocadas por las tropas francesas al mando de Napoleón, en su designio de conquistar el país, se lo impidió. Tras una breve estancia en Viena, se instalaron en París, donde residieron cuatro años. En la capital gala llevaron una agitada vida social, con recepciones en su domicilio, a las que acudían artistas, literatos y políticos, y la asistencia a algunas otras organizadas por personas tan distinguidas como Madame de Staël, la hija de Jacques Necker, un suizo protestante que había sido un controvertido ministro de Finanzas de Luis XVI, o el abate Sièyes y, en general, con el círculo del ya fallecido Condorcet, es decir de girondinos. Según Toledo y Ugarte (1996, p. 423) ello desmiente la acusación de simpatizar con los jacobinos que más tarde formularon Metternich y Hardenberg. Aprovecharon para recorrer dos veces España, de norte a sur. En la primera, que tuvo lugar en 1791, acompañado de su esposa, de sus tres hijos y de su amigo el pintor Gropius, recorrió buena parte del territorio español. Las condiciones del viaje no fueron fáciles, pues en las etapas donde los caminos impedían el uso de un carro, el *pater familias* tenía un caballo por montura, pero su esposa, embarazada, disponía de una mula, llevando a su hijo menor en brazos y al mayor en la grupa, mientras que su hija de siete años, cabalgaba sobre otra acémila (Toledo y Ugarte 1966, pág. 421). Fueron recibidos por el rey Carlos IV en el Palacio de El Escorial, sin que se llevaran muy buenas impresiones ni del monarca ni del estado cultural del país. Como muestra, un ácido comentario de Humboldt (Nolte, 2017, p. 65): «Puede asegurarse que todas las universidades e instituciones de enseñanza españolas, sin excepción, son malas y no sirven para nada». Las aficiones filológicas llevaron a Wilhelm a interesarse particularmente por el País Vasco y su idioma, cuyo origen se dedicaría con ahínco a descifrar en años posteriores. En 1801 volvió a atravesar los Pirineos, esta vez acompañado de un comerciante compatriota suyo con el propósito de mejorar su conocimiento del euskera y de la cultura vasca, que años más tarde fueron objeto de una profunda investigación por parte del ilustrado alemán como explica detalladamente Almagro-Gorbea (2014).

Finalmente, en agosto de 1801, Wilhelm, junto con su esposa e hijos, volvió a Berlín con la intención de buscar acomodo en el servicio diplomático prusiano. No tardó demasiado en conseguir su objetivo y además —;menuda suerte!— lo destinaron a Roma, capital de aquella Italia por la que tanto tiempo llevaba suspirando. Su cargo fue el de representante del Reino de Prusia ante el Vaticano, que no conllevaba una carga de trabajo

11 «¿Conoces el país donde florecen los limoneros y las áureas naranjas refulgen en lo umbrío? Allí, allí quiero ir contigo, amor mío», había escrito Goethe en su Viaje a Italia.







que pudiera, ni de lejos, calificarse de agotadora. En 1803 se instaló con su familia, que no cesaba de aumentar, en el Palacio Tomati, situado en la Vía Gregoria, muy cerca de la céntrica plaza de España. De nuevo, la pareja, muy sociable, estableció relaciones con artistas y literatos, y no paró de visitar y admirar los muchos monumentos que adornan la ciudad. A pesar del inmenso dolor que les causó el fallecimiento de su hijo Wilhelm, de nueve años, se sentían realizados en este destino, como lo manifiesta una carta que Wilhelm dirigió a su amigo Goethe, en la que dice: «Roma es el lugar en el que, en nuestra opinión, se concentra toda la Antigüedad» (Nolte, 2017, p. 72), esta Antigüedad que tanto fascinaba e interesaba a ambos cónyuges.

Pero súbitamente el panorama se nubló. El rey de Prusia había finalmente declarado la guerra a Napoleón. Contra lo que era de esperar, la victoria cayó del lado francés después de la doble batalla de Jena y Auerstädt en 1806. El Rey tuvo que poner pies en polvorosa y abandonar Berlín, y finalmente se vio obligado a firmar el Tratado de Tilsit, que impuso a Prusia unas condiciones draconianas y le amputó buena parte de su territorio. Sumida la nación vencida en una depresión, una reacción social exigió una reforma a fondo de todas las instituciones prusianas. Para ello se precisaba la participación de todas las personas ilustradas. Tennenbaum (1998) explica que el ministro con el pomposo nombre de Karl Freiherr von Stein zum Altenstein propuso al rey el nombramiento de Humboldt al frente del sistema educativo para acometer su ineludible reforma. Este se resistía a aceptar el encargo por dos razones. Primero, porque se encontraba muy cómodo en Roma y segundo, porque no se le aseguraba que tendría las manos libres para diseñar el modelo que deseara. Pero el 17 de diciembre de 1808, sin esperar la aceptación del afectado, se hacía público su nombramiento y el noble prusiano se vio obligado a obedecer. Aunque con pesar, Wilhelm von Humboldt abandonó su adorada Roma y volvió a su país natal, donde se puso manos a la obra. Su idea era romper con el modelo de la *Aufklärung*, el preconizado por el monarca, consistente en primar los conocimientos de reconocida utilidad inmediata en la vida laboral y profesional. Él, en cambio, se inclinaba por poner el acento en la formación de buenos ciudadanos capaces de potenciar al máximo sus capacidades intelectuales.

Aunque solo permaneció dieciséis meses en el cargo, consiguió unos resultados apreciables. Entre ellos ocupa un lugar destacado la fundación de la Universidad de Berlín, tema que será abordado en detalle en páginas posteriores. Sus desencuentros con Hardenberg, el primer ministro, fueron la razón de su pronto abandono del cargo y su reincorporación al servicio diplomático prusiano, en el que prestó destacados servicios hasta 1819. Tuvo, además, una intervención no desdeñable en el Congreso de Viena de 1815, que implantó finalmente la paz en Europa.

En 1819 se retiró con su mujer e hijos a su castillo de Tegel. Se volcó en cuerpo y alma en lo que había sido desde niño su pasión: la filología. Dominaba más de treinta idiomas y construyó teorías sobre la relación entre lengua e identidad, que aún hoy en día son objeto de estudio y discusión por los expertos. Ocupa un lugar destacado en la historia de esta disciplina. Fue feliz dedicado íntegramente a la actividad intelectual hasta que en 1829 falleció su esposa Caroline. Un año antes del deceso empezó a sentir síntomas de la





que hoy se conoce como enfermedad de Parkinson y una rigidez progresiva de la columna vertebral. A partir de aquel momento, tal como escribió a su amiga de infancia Caroline von Wolzogen, nacida Lengefeld, siente «un dolor que no se cura», suma del pesar por la pérdida de su ser querido y de los crecientes achaques físicos y se considera «despedido de la humanidad, desde que el ligamen entre mí y el mundo se ha desgarrado» (Nolte, 2017, p. 108). El duelo duró seis años, pues en 1835, como consecuencia de un enfriamiento en una visita a la tumba de su esposa, situada en el jardín que rodea el castillo de Tegel, falleció Wilhelm von Humboldt, a punto de cumplir los sesenta y ocho años.

La neuróloga Mónica Kurtis (2017) doctora en la Universidad de Navarra ve en su estatua todos los síntomas que permiten diagnosticar a posteriori su enfermedad:

«Si observamos detenidamente la estatua que hay a la entrada de la Universidad Humboldt de Berlín: vemos a un anciano encorvado, sin expresión en la cara, parece que lleva una careta, la mirada perdida y la mano izquierda en una posición muy relajada, casi caída. Sí, Wilhelm von Humboldt tenía la Enfermedad de Párkinson. En 1828, con 61 años, empezó a describir los primeros síntomas. No conocía el ensayo del Dr. James Parkinson de 1817 que pone nombre a la enfermedad y se tituló “Paralysis agitans”. Humboldt no era médico pero sí un buen escritor y en sus cartas a Charlotte describe con todo lujo de detalles los síntomas, la evolución de la enfermedad y sus sentimientos. Pensaba que eran síntomas de un envejecimiento acelerado tras la muerte de su esposa.

Sin saberlo, se iba a convertir en el primer paciente con Parkinson que documenta su historial médico de su puño y letra. Tanto por la cantidad de síntomas que describe como por la forma que los redacta, sus descripciones superan al ensayo del británico James Parkinson.

Describe la acinesia, como se le va encorvando la espalda, se queja de una lentitud y de una torpeza intolerables al abrocharse la ropa, el temblor en reposo, habla también del “temblor interno no visible por otros, con distorsión de la continuidad del movimiento”, posturas anormales.... Es el primero en describir la micrografía:

Comienzo cada línea, con buenas intenciones, con letras grandes para terminar con letras pequeñas y apenas legibles. Si mi vida no me hubiera enseñado la paciencia y el autocontrol, esto me parecería insoportable».

August Böckh, por entonces profesor de la Universidad de Berlín, fue el encargado de pronunciar el elogio fúnebre de Wilhelm von Humboldt ante su claustro de profesores. Describió así al homenajeado (Lavisse, 1876, p. 21):

Pocas veces, en los tiempos modernos, ha sido posible encontrar un hombre que haya manejado los asuntos públicos y la ciencia con tanto acierto y grandeza. Era un verdadero hombre de Estado, repleto de ideas y guiado por ellas, un hombre de Estado de elevado espíritu, al estilo de Pericles. Filosofía, poesía,







elocuencia, erudición histórica, filosófica y lingüística se conjugaban en él sin discordancia.

Wilhelm von Humboldt está hoy considerado una de las grandes figuras de la *Intelligentsia* germana. Los miles de peatones, residentes o turistas, que diariamente circulan por la céntrica y majestuosa avenida Unter den Linden berlinesa tienen ocasión de contemplar su majestuosa imagen sedente frente al actual Rectorado de la Universidad, que merecidamente ostenta su ennoblecido apellido.





## II. LA REFORMA PEDAGÓGICA DE WILHELM VON HUMBOLDT







Como se ha comentado, en su infancia y adolescencia el primogénito Humboldt no había pisado escuela alguna. Solo durante cuatro semestres asistió a clases universitarias, sin someterse nunca a un examen y, en su vida, jamás impartió una sola clase en una institución educativa. Paradójicamente se le considera una pieza maestra de la historia pedagógica teutona.

Y es que la curiosidad intelectual de Wilhelm von Humboldt y su pasión por la *Freiheit*, es decir la libertad, le llevaron muy pronto a buscar una respuesta a una cuestión que consideraba primordial y que no veía aún bien resuelta, especialmente en su país, donde todavía reinaba el Antiguo Régimen, que trataba a los ciudadanos como unos simples súbditos, divididos además en estancas clases sociales. A pesar de estar recién casado y ocupar ya una plaza de funcionario, con apenas veinticinco años de edad su pensamiento había madurado considerablemente,<sup>12</sup> de tal manera que se dedicó a indagar cuáles debían ser los límites a la intervención del Estado en el funcionamiento de la sociedad y a su intromisión en las decisiones individuales. El título del escrito en que plasmó sus conclusiones demuestra con qué prudencia y modestia abordaba el tema: «Ideas para un intento de determinar los límites de la efectividad del Estado».<sup>13</sup> Su posición a favor de un Estado minimalista se deduce de la simple lectura del párrafo del conde de Mirabeau, que figura como *leit-motiv* en las primeras páginas del libro que contiene los cuatro discursos que la muerte impidió, al aludido gran orador y político galo, aunque oportunista y venal, pronunciar ante la Asamblea Nacional, pero cuyos textos fueron recogidos por su amigo y médico J. P. G. Cabanis (1791, p. 69): «Lo difícil es no promulgar más que las leyes necesarias, es mantenerse por siempre fiel a este principio constitucional de la sociedad, de estar siempre alerta contra el afán de legislar, la manía más funesta del gobierno moderno». Humboldt concluyó su ensayo el año 1792, pero, a pesar de su cauteloso proceder, una censura muy conservadora y defensora de las prerrogativas del monarca se opuso a su publicación, que no pudo hacerse efectiva hasta el año 1851 y ello gracias a los tozudos esfuerzos de su hermano Alexander, que florecieron una vez fallecido ya el autor del escrito. Sin embargo, la parte que trata de la educación apareció anticipadamente en el número del mes de diciembre de 1792 de la revista *Berlinische Monatschrift*, bajo el título «Über öffentliche Staatserziehung» (Sobre la educación pública estatal). Hacia 1793 o 1794, pues sobre este punto no hay unanimidad entre los expertos, vio la luz su ensayo *Theorie der Bildung des Menschen* (Teoría de la educación de las personas), como prueba de su interés por las cuestiones educativas. Su inquietud pedagógica no se limitó a la especulación intelectual. Ya nombrado, el 28 de febrero de 1809, director del Departamento de Cultura y Enseñanza del Ministerio del Interior, aceptó el encargo de redactar un plan de reforma del sistema educativo municipal de Königsberg, la cuna de Immanuel Kant, cuando la Corte se estableció en esta ciudad porque las tropas napoleónicas habían ocupado Berlín, así como el esquema que debería seguir el sistema de escuelas municipales de Lituania.<sup>14</sup> Pero pronto se encaró al reto de culminar el diseño de un innovador sistema educativo prusiano en los niveles de primaria y secundaria, y para ello recogió los trabajos que, desde un año antes, dos funcionarios, Nicolovius y Süvern, habían iniciado

12 Leroux (1932) describe minuciosamente la evolución de su pensamiento hasta 1794.

13 En el original alemán, Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.

14 Preliminary Thoughts on the Plan for the Establishment of the Municipal School System in Lithuania.





siguiendo las orientaciones del reputado pedagogo helvético Johann Heinrich Pestalozzi. Tal como explica Hohendorf (1933), si bien inicialmente Humboldt abrigaba ciertas reservas con respecto a las ideas del aludido pedagogo, estas se disiparon después de las elogiosas palabras pronunciadas por Fichte en sus inflamados discursos a la nación alemana, posteriormente publicados con el título *Reden an der deutsche Nation* (2013). Nicolovius y Süvern se convirtieron en estrechos colaboradores de su nuevo director.

Con este bagaje y la inestimable ayuda de Schleiermacher, especialista en el tema y su mano derecha, emprendió la reforma del sistema educativo, que diseñó e implantó en los breves dieciséis meses de su vida que dedicó al cargo. Tres puntos básicos la inspiraban (Sorkin, 1983, p. 62). Primero: la responsabilidad de la financiación de las instituciones educativas debía recaer sobre el conjunto de la nación, es decir el conjunto de los ciudadanos pero sin la intervención del Estado. En una carta al rey, que Meyer (2016, p. 52) recoge, asegura: «Gradualmente, se llegará a un punto en el que todo el sistema escolar y educativo ya no precisará molestar a las finanzas de Vuestra Majestad, sino que será capaz de sostenerse por sí mismo gracias a su patrimonio y a las aportaciones de la nación». Como se partía de cero, inicialmente el Estado se encargaría de suministrar los recursos precisos, pero Humboldt confiaba en que, paulatinamente, los ciudadanos crearían asociaciones que asumirían voluntariamente esta responsabilidad. Con ello cumpliría con su querencia de mantener el Estado al margen de los temas educativos. Segundo: nobles y plebeyos, futuros intelectuales o artesanos, todos debían asistir a las mismas escuelas. Humboldt impuso el cierre de las academias de corte militar dedicadas a la nobleza y se opuso a la creación de «escuelas de grado medio» especiales para los adolescentes que no tuvieran interés o medios suficientes para asistir a la universidad. Tercero: los planes de estudios debían permitir al individuo cultivar y fortalecer sus disposiciones naturales con una creciente libertad de elección a medida que se ascendía en la escala educativa.

También tres fueron los escalones que integraban su estructura, muy bien descritos por Zehnpfennig (2010). El primero es la escuela elemental (*Elementarunterricht*), la base del sistema, que tiene como misión esencial impartir la capacidad de aprendizaje y manejo, sobre todo, del lenguaje y los números, además de la enseñanza de los rudimentos de geografía, historia y ciencias naturales. El objetivo era que todo prusiano tuviera acceso a este escalón, huyendo de la enseñanza hasta entonces casi siempre a cargo de clérigos poco preparados, que transitoriamente se dedicaban a estos menesteres a la espera de un empleo mejor remunerado. El siguiente escalón, el de la enseñanza calificada como media, correspondía al *Gymnasium*. El objetivo ahora era conseguir que, a su término, el alumno fuera intelectualmente independiente y no precisara la ayuda de terceros y así prepararlo para la investigación. Un papel esencial lo desempeñaban las lenguas clásicas —griego y latín—, cuya principal ventaja era su escasa aplicación crematística y cuyo estudio era un puro ejercicio intelectual. En resumen, los dos primeros escalones, según Humboldt y Schleiermacher, tenían como misión preparar a los estudiantes para su acceso a la universidad. En ellos solo debía perseguirse una formación humanista y generalista. Los diseñadores del nuevo formato sabían que no todos los que los cursaran alcanzarían el grado de madurez necesario ni tendrían las inquietudes por la actividad intelectual que se precisaban para acceder a la cúspide del sistema educativo. Por ello implantaron





un examen de acceso, el *Abitur*, que había de superarse para acceder a la enseñanza media, prueba que aún hoy se mantiene. Pero quienes no la superaran y tuvieran que buscar otros caminos para ganarse la vida en una profesión u oficio habrían cuando menos adquirido una parte de la *Bildung* que los capacitaba para hacer frente a todo tipo de situaciones. Para una detallada descripción del sistema educativo en sus dos primeros escalones, vale la pena leer a Tennenbaum (1998). El tercer y último escalón era el universitario, del que se hablará más en detalle en un apartado posterior.







### III. *BILDUNG*, LA CLAVE DEL IDEALISMO ALEMÁN







Hoffmann (2012, p. 50) mantiene la opinión, por muchos compartida, que fue el jurista Samuel Baron von Pufendorf, hijo de un pastor luterano, quien, a finales del siglo XVII, dio la señal de partida a la *Aufklärung*, la versión alemana de la Ilustración, el movimiento que cambió el panorama intelectual y posteriormente político de la Europa más avanzada. Junto con sus colaboradores rescató un término, *bildunga*, que ya en el Medioevo había sido empleado para designar «un tipo de autoformación intelectual del individuo a imagen y semejanza de Dios, tal como propagaba y practicaba el misticismo gótico (Konrad, 2010, p. 108)». Von Pufendorf y sus adláteres lo rescataron y decidieron emplear el verbo *bilden* y el sustantivo *Bildung* para designar el proceso y el resultado de sus afanes morales y pedagógicos. Durante años, dos corrientes intentaron precisar y dar contenido operativo a estos términos. De la primera forman parte los que Hoffmann (2012, p. 50) califica de «filantrópicos»,<sup>15</sup> que siguen el pensamiento dominante de la *Aufklärung*, la Ilustración germana, que mantiene que la adquisición de conocimientos útiles, profesionalmente hablando, debe ser el eje central del sistema educativo. Kant fue una de sus figuras más ilustres. Por el contrario, el interés por la cultura griega clásica que embarga a la corriente neohumanista alemana lleva a Herder a equiparar *Bildung* con la *paideia* helénica, cuya finalidad era fomentar el individualismo y desarrollar de manera armónica las facultades físicas y mentales de la persona sin preocupaciones utilitarias ni pretensiones de desarrollos profesionales. El objetivo era formar a buenos ciudadanos capaces de gestionar los asuntos públicos. En esta corriente se inscriben Schiller y Goethe, aunque sus opiniones no siempre coinciden en todos los puntos, como bien recuerda Hoffmann (2012, p. 51-52). Cuando W. von Humboldt recibió el encargo de remodelar todo el sistema educativo prusiano, tras disipar muchas dudas, se inclinó por la interpretación de Schiller. Y se puso manos a la obra, debiendo superar las dificultades que siempre supone pasar de la teoría a la práctica, sobre todo cuando aquella no contiene tampoco unos conceptos muy precisos. En sus escritos aparece con profusión, aunque de manera dispersa, este término e insiste en que la *Bildung* ha de ser el *leit-motiv* de toda actividad educativa. «La cuestión es que en la corriente neohumanista, en la que se inscribe Humboldt, la *Bildung* se convierte en el ideal secular y social de la Alemania protestante» (Sorkin, 1983, p. 69).

Como afirma Martí Marco (2012, p. 28), «la palabra *Bildung* resulta de difícil traducción», y no solo al español, pues el significado del término alemán es muy peculiar. Para comenzar, no debe confundirse con *Ausbildung*, cuya traducción castellana sería formación, es decir la transmisión de un conocimiento o un saber específico. *Bildung* tiene un halo más filosófico, metafísico podría incluso decirse, y es lema distintivo del neohumanismo germano. Belkom (2017, p. 9), en su tesis de máster, interpreta que para Humboldt «*Bildung* consiste en el libre y armónico desarrollo de las fuerzas humanas en el contexto de una multiplicidad de situaciones». Ciertamente, descifrar esta frase tiene la dificultad característica de la terminología filosófica alemana, especialmente la de raíz kantiana. Mejor seguir la solución de Abellán (2009, p. 290), un profesor español, de entender por *Bildung* el proceso de formación hacia la armonización de todas las fuerzas humanas que solo puede ser realizada por el propio sujeto. Para Humboldt, las fuerzas

<sup>15</sup> Martí Marco (2012) utiliza el término filantrópico. No sé cuál de las dos versiones sería aceptada por la RAE.





humanas básicas son cuatro: la razón (*Verstand*), el sentimiento (*Gefühl*), la intuición (*Ausschauung*) y la imaginación (*Einbildung*). A través de la enseñanza formal puede potenciarse la razón. Pero las otras tres fuerzas y la armonización proporcional de las cuatro solo dependen del propio individuo. Confiar solo en la razón tiene efectos negativos. Meyer (2016, p. 44) mantiene que Humboldt, como Schiller, atribuía los excesos de la Revolución Francesa a la excesiva confianza de sus líderes en el poder ilimitado de la razón. Además, los esfuerzos individuales para incrementar la *Bildung* solo serán notables y eficaces si se cumplen dos condiciones. La primera es la libertad individual. Toda intervención del Estado que coarte la iniciativa de los ciudadanos los conduce a «la pasividad y la uniformidad, que son precisamente lo opuesto al desarrollo individual, mientras que, por el contrario, lo que el hombre pretende —o a lo que debe aspirar— es el cumplimiento de una vida activa, en que la variedad de situaciones sustituya un modo de vida uniforme para todos» (Abellán, 2009, p. 290). La intervención del Estado debe reducirse al mínimo preciso para garantizar la seguridad interna y externa del Reino, pero en modo alguno debe preocuparse del bienestar material de sus súbditos. La segunda condición es una red de intercambios sociales voluntarios que conduzca a crear instituciones y entidades que abran la puerta al aprovechamiento de las ventajas de la cooperación. Lo cierto es que, como subrayan Sorkin (1983, p. 60-61) y Abellán (2009), entre otros, Humboldt siempre se mostró confuso e impreciso sobre las vías que había que usar para incentivar el cumplimiento de esta segunda condición. Además, su pensamiento iba cambiando con el tiempo, hasta tal punto que a menudo ha sido tachado de inconsecuente. Porque, cuando en 1809, en el ejercicio del cargo que ocupaba, diseñó la reforma del sistema escolar prusiano, entre otras medidas implantó la enseñanza obligatoria entre los ocho y catorce años para todas las clases sociales, con lo que sobrepasaba los límites que él mismo había fijado a la intervención del Estado. Sorkin (1983) niega tal inconsecuencia. Es cierto, reconoce, que entre la fecha en que escribió las dos obras mencionadas y la de su nombramiento ministerial el nacionalismo prusiano había conocido un considerable auge, avivado además por el castigo que supuso el Tratado de Tilsit. El gobierno en el que Humboldt se integró se propuso compensar con una inversión en capital humano la pérdida de riqueza y territorio que la derrota ante Napoleón le había infligido. Si el Estado, actuando como motor de arranque, se responsabilizaba de la educación y paulatinamente concedía autonomía a las instituciones encargadas de la misma, se crearía finalmente el tejido asociativo que requería la *Bildung* como segunda condición. Como ya se ha dicho, el proceso debería culminar con la desaparición del Departamento que el propio Humboldt dirigía. La educación estaría finalmente en manos de la nación, pero sin intervención del Estado, tal como su filosofía propugnaba.

El tercer escalón, naturalmente, era la universidad, que pasaba por momentos difíciles cuando Humboldt accedió al cargo. Pero antes de entrar en las innovaciones que introdujo, y que le han proporcionado, justificadamente o no, buena parte de la fama alcanzada, bueno será hacer un comentario personal.

Una explicación plausible de la evolución del pensamiento de nuestro personaje sería la siguiente. Siempre se mostró renuente ante la Revolución Francesa y más después de la subida al trono imperial de Napoleón, suceso que demostraría la inestabilidad de los





regímenes republicanos y su tendencia a degenerar hacia modelos autoritarios. Un Napoleón que había humillado a su patria prusiana mediante las armas no podía ser modelo de nada. Por lo tanto, no creía que, en su país, derrocar al monarca prusiano y sustituirlo por una república fuera una solución estable que resolviera sus problemas. Pero, por otro lado, le desagradaba la conversión de los ciudadanos en súbditos que la monarquía absoluta pretendía, cercenando con ello las posibilidades de desarrollo de los individuos y, por ende, del conjunto de la sociedad. De ahí su inclinación a limitar al mínimo necesario la intervención del Estado, con el monarca al frente, en los asuntos privados y públicos. La nación, constituida por el conjunto de ciudadanos libres, es el concepto que ha de defenderse e imponerse. Ellos son quienes, en un marco de máxima libertad, la tan apreciada *Freiheit*, han de potenciar sus capacidades individuales y propiciar los acuerdos voluntarios entre ellos que permitan aprovechar al máximo los beneficios de la cooperación.













Durante su vigencia, finalizada en 1806, el Sacro Imperio Germánico fue una construcción política singular, un caleidoscopio en el que Prusia, por su importancia militar y económica, ocupaba un lugar destacado. La dinastía de los Hohenzollern era quien tenía en aquel reino las riendas del poder. Lavisse (1876) recuerda que una de las constantes de esta estirpe fue fundar una universidad en alguna ciudad de su territorio para conmemorar todo momento crucial de su historia. Inauguró esta tradición el duque Alberto (1490-1568), quien, después de convertirse al luteranismo, fundó la Universidad de Königsberg, a la que asignó la misión de propagar la nueva doctrina por las orillas orientales del Báltico. Años más tarde, su sucesor, el gran elector Federico Guillermo de Brandeburgo, inauguró la Universidad de Duisburgo tras haber extendido sus dominios hasta las orillas del Rin. Su intención era mostrar a sus nuevos súbditos el interés que Prusia prestaba a la cultura. Pero su ambición iba más allá. Su sueño era instaurar un centro de este tipo en la capital, Berlín, con sus puertas abiertas a todas las razas, ideologías o creencias religiosas. Pretendía que este nuevo centro fuera un faro de libertad y sabiduría no sometido a control político alguno. Incluso llegó a redactar la normativa que debería regir esta nueva institución, a la que no quería apelar universidad por el desprestigio que ya por entonces acumulaba este término. Pero murió sin poder materializar su ambicioso proyecto. En cambio, su sucesor, el margrave elector de Brandeburgo, Federico III, más tarde ascendido a rey de Prusia con el nombre de Federico I, conmovido por el cierre de la Universidad de Heidelberg por los invasores franceses, decidió abrir en la ciudad de Halle, dentro de la demarcación de Brandeburgo, una que la sustituyera. Con este objetivo, convirtió una *Ritterakademie*, existente en la aludida ciudad, en la Universidad de Halle en 1694. La intención era combinar los principios de la educación de un caballero (*Ritter*) con los conocimientos precisos para ocupar un alto cargo en las altas esferas de la Administración. La mayoría del profesorado era pietista, una rama del luteranismo poco exigente en el conocimiento de la teología al mostrar moderada preocupación por los asuntos religiosos. Conoció un notable éxito. La Facultad de Derecho, una de las cuatro que la integraban de acuerdo con el modelo tradicional, pasó a ocupar un lugar destacado y fueron numerosos los hijos de la nobleza que acudieron a sus aulas. Pero pronto los vientos rolaron. Los teólogos pietistas cayeron en una deriva conservadora, alarmados por la creciente osadía de la *Aufklärung*, la Ilustración alemana, y empezaron a ser mucho más estrictos en cuanto al contenido filosófico, político y religioso de las enseñanzas impartidas en su establecimiento. En 1723 expulsaron de su cuerpo docente a Christian Wolff,<sup>16</sup> uno de sus profesores más prestigiosos y populares. La Universidad de Halle perdió su lustre para engrosar las filas de las de vida lánguida y número decreciente de estudiantes.

Porque en Europa, el siglo XVIII, que algunos apodaron de las luces, fue testigo de una crisis del modelo de universidad heredado de la Edad Media (Ridder-Symoens, 1996). La vida lánguida que llevaban estas instituciones y el estancamiento, cuando no el descenso, en el número de matrículas provocaron el progresivo cierre de buen número de ellas. La Revolución Francesa fue más tajante y de un plumazo sus líderes eliminaron todas las que funcionaban, con más pena que gloria, en sus dominios, ya que las consideraban retrógradas y opuestas a su ideario, y todos sus bienes fueron incautados.

<sup>16</sup> Christian Freiherr von Wolff (1679-1754) fue un jurista, matemático y filósofo. Inicialmente profesor en Leipzig, su maestro Leibniz consiguió su traslado a Halle, de cuya universidad fue expulsado por los ataques de los teólogos.





El caso de Alemania, a pesar de lo políticamente fragmentada que estaba en aquellas épocas, tiene peculiaridades. La primera es el oxígeno que la Reforma luterana insufló al mundo universitario en su deseo de contar con centros de enseñanza donde se impartiera la nueva doctrina frente al contumaz catolicismo de los existentes. Tal como explica McClelland (1980), mientras que la presencia del antiguo modelo de influencia católica iba menguando, ya se hacían escarceos para definir el que lo habría de sustituir. Justo al inicio del siglo eran veintiocho las universidades abiertas en Alemania con un total de nueve mil estudiantes, aunque muy desigualmente repartidos. Heidelberg, por ejemplo, solo contaba con un promedio de ochenta. Sesenta años después, el número de entidades aumentó a treinta y una, con la apertura de las de Breslau (Silesia) (1702), Gotinga (Hannover) (1737) y Erlangen (Bayreuth) (1742), y los estudiantes ascendieron a unos siete mil. Pero ya a punto de acabarse el siglo, en 1795, tras el cierre de tres universidades (Colonia, Estrasburgo y Trier), se volvió a la situación inicial. En parte, este estancamiento en el estudiantado universitario se debió a la competencia de las denominadas *Ritterakademien* (academias de caballeros), a las que acudían muchos vástagos de la nobleza y de la alta burocracia estatal. Estas ofrecían un abanico limitado de enseñanzas, pero más orientadas a la práctica, como lenguas modernas, matemáticas y artes marciales; ponían más el acento en conferir una personalidad que en infundir conocimientos. También algunos colegios religiosos, especialmente los fundados por jesuitas, constituían una alternativa a la anquilosada universidad, sobre todo para los estudiantes católicos.

Lo sucedido en Gotinga merece un comentario. Situada allende las fronteras prusianas, en el electorado de Hannover, territorio que hoy forma parte del *Land* de la Baja Sajonia, muchas voces clamaban por la mejora de su sistema educativo, incluso en su nivel superior, para poder disponer de personal bien formado con el que gestionar los asuntos públicos. Y miraban con envidia a su tradicional adversario y vecino, Prusia, y al éxito que había conocido Halle. Finalmente, Gerlach Adolf von Münchhausen, consejero privado del príncipe elector Jorge II, fue quien tomó la batuta para colmar los anhelos de sus paisanos. En 1737 creó la Universidad de Gotinga, de cuño luterano, como entidad estatal y la dotó de las condiciones que estimó necesarias para atraer a estudiantes de las clases privilegiadas, provinieran o no de allende las fronteras del electorado. En términos resumidos estas fueron:

- Otorgar a la teología un papel secundario y prohibir las denuncias por herejía, que antes con frecuencia recaían sobre los profesores.
- Aceptar a estudiantes católicos y permitirles practicar su fe.
- Una selección cuidadosa del profesorado a cargo de autoridades externas a la Universidad, en contra de la costumbre gremial alemana de la cooptación.
- Una remuneración generosa del profesorado para que no tuviera que buscar fuentes externas de ingresos.





- El fomento de actividades culturales y deportivas, como la música o la equitación.

El éxito de Gotinga indujo a crear en Baviera, concretamente en Erlangen, una universidad del mismo estilo. A mediados del siglo eran tres las universidades que habían emprendido una senda renovadora con los siguientes rasgos comunes:

- El luteranismo es su religión oficial, aunque no hacen excesivo hincapié en la enseñanza de la teología y aceptan a quienes practican otras creencias.
- Han sido creadas por el Estado, que, cuando menos en parte, se ocupa de su financiación.
- Han modernizado sus planes de estudio y las clases son en alemán y no en latín, como era la costumbre.
- Han sido diseñadas para atraer a estudiantes pertenecientes a las clases elevadas.

En las universidades que siguieron aferradas al patrón clásico, la sangría no cesó. A pesar del crecimiento de la población, los matriculados se estancaron y se hizo ineluctable el cierre de muchas universidades, algunas de renombre, como la de Colonia. Solo Gotinga, Erlangen y, a cierta distancia, una Halle renqueante mantuvieron algún dinamismo y buscaron vías para la construcción de un nuevo modelo adaptado a las nuevas condiciones y aspiraciones sociales.

Cuenta Martí Marco (2012, p. 103-4), basándose en Muhlack (2006), que cuando Julius von Massow, un utilitarista o filantropinista (así lo califica la autora) fue nombrado ministro en 1798, inició un proceso que culminó con una orden ministerial de 1807 por la que se creó un Centro de Estudios (*Höhere Lehranstalt*) en Berlín. Pero la ejecución de la orden se truncó al ser sustituido el aludido Von Massow por Friedrich Beyme. Este, a pesar de ser también utilitarista, cambió de criterio. Su idea era que las universidades existentes, es decir Königsberg, Halle y Fráncfort del Óder, se concentraran en el denominado *Brotstudium* (estudio para ganarse el pan), mientras que una institución sita en Berlín, de nueva creación, solo abierta a los estudiantes más brillantes y dedicados, se especializaría en el impulso de las ciencias y las artes. Ante la convicción generalizada de que pronto la capital tendría un papel esencial en el sistema educativo e investigador prusiano, fueron varios los intelectuales de prestigio, como Fichte, que trasladaron a esta ciudad su domicilio. Pero tampoco el proyecto de Beyme cuajó, pues en 1808, por imposición napoleónica, abandonó su cargo y Berlín tuvo que seguir esperando.

El rey Federico Guillermo III pasó por el amargo trance de ver cómo sus orgullosas tropas eran estrepitosamente derrotadas por las napoleónicas en la doble batalla de Jena-Auerstädt en el año 1806. Los vencedores ocuparon Berlín y el monarca tuvo que retirarse a la localidad de Memel. Napoleón, en el segundo Tratado de Tilsit (1807), impuso a





Prusia unas condiciones draconianas y la obligó a cederle prácticamente la mitad de su territorio, como por ejemplo el ducado de Magdeburgo, donde estaba y sigue situada la ciudad de Halle. Su universidad se vio obligada a cerrar las puertas, con lo que Prusia quedó con solo dos instituciones de este nivel: Königsberg y Fráncfort del Óder. No es de extrañar que el rey recibiera, el 22 de agosto de 1807, en su refugio de Memel, a dos profesores de la cerrada Universidad de Halle, Schmalz y Frieep, que en nombre y representación de sus colegas le propusieron reabrirla, pero en Berlín. Varias misivas de renombrados intelectuales insistieron en esta propuesta (Dieterich, 1836, p. 61). Federico Guillermo III no osó atenderla, temeroso de que desatara la cólera de Napoleón, «cuyos labios solo precisaban silbar para que Prusia desapareciera» (Lavisse, 1876, p. 4). Pero, por contra, prometió a sus visitantes crear una nueva universidad en la capital en cuanto fuera posible. «Es preciso que el Estado sustituya con fuerzas intelectuales las físicas que ha perdido» (Lavisse, 1876, p. 4), vino a decir a los dos profesores.









Federico Guillermo III recogió el testigo de su antecesor, el margrave Federico III y pronto dejó clara su decisión de potenciar Berlín como centro intelectual de la nueva Prusia, que quería construir sobre los restos que Napoleón se había dignado dejarle. Antes de la derrota ya había abierto en la capital una academia de arquitectura, una escuela industrial y otra agrícola, así como una oficina de estadística. Todo indica que su modelo preferido era, paradójicamente, el napoleónico, en el que los estudios superiores eran un conglomerado de academias especializadas, sin relación entre sí, con unos funcionarios públicos como profesores, unos rígidos planes de estudios y una disciplina cuasimilitar. Incluso pretendía huir del término universidad, muy desprestigiado a la sazón, para denominar a la nueva entidad o a sus componentes. Prefería emplear la expresión institución de enseñanza superior (*Höhere Lehranstalt*). En opinión de McClelland (1980), tras las derrotas de Jena y Auerstädt, el rey estaba convencido de que, «dados sus menguados recursos, Prusia necesitaba reforzar de manera económica su prestigio cultural para compensar la pérdida de su costoso prestigio militar y precisaba de una institución céntricamente localizada para formar a funcionarios, médicos y clérigos». Pero no contaba con dos circunstancias. La primera era que, a finales del siglo XVIII, algunos destacadísimos intelectuales, concretamente Schiller (*Antrittsvorlesungen* [Lecciones inaugurales], 1789), Immanuel Kant (*Der Streit der Fakultäten* [El conflicto de las facultades],<sup>17</sup> 1798), y Schelling (*Über die Methode des akademischen Studiums* [Lecciones sobre el método de los estudios académicos], 1802), ya habían dedicado esfuerzos a pensar y publicar cuáles deberían ser los principios organizativos de una universidad totalmente nueva adaptada a su doctrina idealista. En 1793, en su obra ya citada, que consiguió sortear a la censura imperante, el filósofo de Königsberg ya había roto una lanza en contra de las medidas conservadoras adoptadas por el sucesor de Federico Guillermo II. *Die Streit der Fakultäten* es una crítica a la tradición de calificar como superiores a las facultades de Medicina, Teología y Derecho, y dar a la de Filosofía un papel puramente propedéutico al encargarse de impartir las denominadas *artes liberales*, que habían de proporcionar a todos los estudiantes el dominio de la expresión oral y la argumentación lógica (gramática, retórica y dialéctica), así como las asignaturas que por entonces constituían la matemática (aritmética, geometría, música y astronomía), como superiores. El papel central que, a juicio de Kant, debería corresponder a la Facultad de Filosofía queda reflejado en un párrafo de su obra antes citada (p. 21):

Una universidad debe contar siempre con una facultad de Filosofía. En relación con las tres facultades superiores (la teológica, la jurídica y la médica), sirve además para controlarlas y con ello les es de utilidad, porque de la verdad (a fin de cuentas la primera y esencial condición de la sabiduría) todo depende; la utilidad a la que se comprometen las tres facultades superiores frente al Gobierno solo es de segundo orden y transitoria.

Schiller (1759-1805), también buen amigo de Humboldt, remacha el clavo al incluir despectivamente, dentro de la categoría denominada *Brotstudium*, a las tres facultades destinadas a formar médicos, juristas y clérigos frente a la pureza de la filosofía. Fichte, Schleiermacher, Schelling o Steffen, entre otros, siguieron el ejemplo del maestro Kant e

17 En el número 37-38 de la Colección Pedagógica Universitaria mexicana puede leerse una traducción al español comentada de la obra de Kant con el mencionado título.





hicieron públicas sus opiniones sobre la transformación de la institución universitaria, opiniones que iban en contra de las preferencias del monarca. Todos ellos forman parte del denominado idealismo alemán, la corriente filosófica dominante. Además, estaban de acuerdo en que uno de los medios para reparar los males que para Prusia había significado tan estrepitosa derrota militar era la creación de una universidad de calidad e innovadora, libre de las muchas restricciones que el poder político y la religión, en sus diversas versiones, históricamente le habían impuesto. En segundo lugar, el nombramiento en 1807 del barón Von Stein und zum Altenstein, educado en la Universidad de Gotinga, al frente del Gobierno prusiano significó dar más peso a las opiniones reformistas frente a las conservadoras patrocinadas por el rey. Finalmente este claudicó y se mostró dispuesto a crear una nueva universidad que respondiera plenamente a los aires reformistas, pero sus asesores recelaron de su posible localización en Berlín, por la que ya había abogado J. J. Engel (1802), que en su día había sido preceptor de los hermanos Humboldt. En cualquier caso, a través de su primer ministro, Carl Friedrich von Beyme, pidió la opinión sobre la configuración y la localización de la nueva universidad, pieza maestra para la revitalización de Prusia, a varios intelectuales como Wolff, Hufeland, Schmalz y Fichte. La respuesta que suscita más interés es la de Fichte, discípulo predilecto del respetado Immanuel Kant. Tituló *Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* (Plan deducido para crear en Berlín un establecimiento de enseñanza superior) al documento que presentó, cuyo contenido Janson (2007) comenta a fondo. Por su parte, por iniciativa propia, el pastor protestante Schleiermacher, un filósofo con preocupaciones pedagógicas, presentó una propuesta con un título más modesto: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einen Anhang über eine zu erreichende* (Reflexiones circunstanciales sobre las universidades de corte alemán, con un anexo sobre la que se va a erigir), que también suscitó atención. Ambas propuestas tienen puntos en común, pero también unas diferencias que algunos, como Lavisé (1876), consideran abismales, mientras que otros, como Piché (2007), las relativizan.

Tanto Fichte como Schleiermacher defienden la independencia y la autonomía de la universidad frente al exterior, y muy especialmente ante las instancias políticas, incluso cuando sobre ellas recaiga, en mayor o menor proporción, la financiación de sus actividades y la difusión de creencias religiosas. La diferencia estriba en que Fichte, un nacionalista convencido que se siente muy dolido por las derrotas ante Napoleón, tiene una concepción autoritaria de la autonomía, mientras que Schleiermacher la tiene liberal, especialmente en lo que se refiere a los estudiantes. Ambos son acérrimos partidarios de la libertad de cátedra más extrema, la *Lehrfreiheit*, y de la combinación entre enseñanza e investigación de las actividades llevadas a cabo; pero en cambio, en lo que respecta a la libertad de elección de los estudiantes de las materias que deben cursar o de las fechas en que deben examinarse, lo que podríamos denominar, en una traducción discutible, la libertad de aprender, es decir la *Lernfreiheit*, las discrepancias son evidentes. Como dice Piché (2007), Schleiermacher sostiene que el estudiante, conjuntamente con el profesor, ha de hacer ciencia, mientras que para Fichte el profesor, a través de sus enseñanzas, ha de permitir al estudiante acceder a la ciencia. Es más, la osadía de Schleiermacher le lleva a mantener que el rector de la universidad debería ser elegido por el estamento docente y no nombrado a dedo por el rey, como exigía la visión monárquica absolutista.







A título anecdótico, pero que subraya la distancia que separa a los dos intelectuales, Fichte pretende que los estudiantes vistan de uniforme y que se prohíban los duelos, que tan marcadas de cicatrices dejaban las caras de muchos de ellos en las universidades tradicionales germanas. Schleiermacher, en cambio, cree que debe admitirse toda clase de vestimentas, incluso las más estafalarias, permitir que opten por enfrentamientos violentos con arma blanca, admitirse las diferencias lingüísticas y permitir su intervención en el nombramiento del profesorado y de las autoridades académicas. Solo a través de la más amplia libertad el individuo puede formar su personalidad, que es el objetivo primordial de la formación universitaria, según el pastor protestante.

Lavisse (1876) es más tajante en la comparación entre ambos proyectos y sus respectivos autores. Según él, Fichte «era el hombre de la disciplina y el deber, y es a través de la renuncia del individuo a su libertad personal cómo pretendía conducirlo a la “libertad superior del alma”» (p. 13). Su plan convertía a la universidad en un monasterio, cuyos monjes eran los candidatos a profesor, alimentados y albergados por el Estado y sometidos a estrictas reglas. Por el contrario, Schleiermacher sostiene que los profesores han de ser tan libres como los alumnos porque el espíritu científico es democrático por naturaleza.

Al final de su documento, Schleiermacher aborda un tema por entonces muy controvertido, como es el de la localización de la nueva universidad que ha diseñado. La opción de Berlín tenía sus detractores. Los argumentos que estos esgrimían eran de distinta índole. Para unos, el elevado coste de la vida en la capital disuadiría a muchas familias de enviar a sus hijos a estudiar en esta institución. La Universidad de Fráncfort del Óder se oponía porque temía perder mucha clientela si le aparecía un competidor en un lugar tan potente y atractivo. También se oponía el Colegio de Médicos y Cirujanos berlinés, que no quería perder sus privilegios, entre ellos el control sobre toda enseñanza médica. Algunos ciudadanos temían que unos estudiantes, siempre díscolos y ruidosos, perturbaran la paz que reinaba en Berlín. Entre los alarmados por este temor figuraba nada menos que el primer ministro Von Stein zum Altenstein, quien, según Lavisse (1876, p. 15), creía que la localización en Berlín de esta entidad «produciría anualmente demasiados bastardos» dada la ligereza de cascos de muchas de sus ciudadanas jóvenes.

Pero los partidarios de Berlín acabaron imponiéndose. Numerosas y poderosas eran las razones que esgrimían, como el atractivo de la ciudad y la existencia en ella de instalaciones, como el parque zoológico o el jardín botánico, así como diversas academias científicas. Para asegurar su triunfo exigieron que, aunque fuera modestamente, se iniciaran de inmediato algunas actividades. En el invierno del curso 1807-1808 consiguieron que cuatro profesores, elegidos ya para el claustro de la futura Universidad, impartieran sendos cursos. Entre ellos estaba Fichte, quien procedió a dar lectura a sus catorce patrióticos *Reden an die deutsche Nation* (Discursos a la nación alemana), que tuvieron un considerable eco por su inflamada exaltación patriótica.

El tiempo transcurría y las gestiones para la ejecución del proyecto languidecían sin que constaran resultados positivos. Solo la sustitución del barón Von Stein zum Altens-





tein por Friedrich Alexander von Dohna, exigida por los invasores napoleónicos, desatascó el proceso. El nuevo ministro del Interior nombró a Wilhelm von Humboldt responsable de la sección de la Instrucción Pública y este inmediatamente puso manos a la obra. Tras el estudio de las dos propuestas que se encontró sobre su mesa, se inclinó decididamente por la de Schleiermacher, pero con una salvedad. A su juicio, no podía dejarse en manos del profesorado el nombramiento de las vacantes por el nepotismo<sup>18</sup> en que fácilmente podría incurrir. Pero la lectura de su escrito, parece que inacabado, *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*,<sup>19</sup> muestra que, como opina Rüegg (2007), va más allá que el propio Schleiermacher en sus afanes liberales, como quedó de manifiesto en 1896, cuando se halló el escrito casi cien años después de su redacción. Debía de ser para uso interno, es decir contenía la concreción de las características que pensaba dar al nuevo centro, por cuanto hubo que esperar un siglo para dar con él.

Al revisar el historiador Bruno Gebhardt el archivo de Wilhelm von Humboldt para el libro que estaba escribiendo sobre su papel como estadista, tropezó con este documento, de unas diez páginas, hasta entonces inédito. Al leerlo se dio cuenta de su trascendencia y en 1896 publicó algunos de sus párrafos en el primer volumen de su libro. De su lectura queda claro que el noble prusiano se inclinaba por romper radicalmente con el modelo tradicional, dedicado a la formación de funcionarios y profesionales, para sustituirlo por uno en el que la actividad fundamental fuera el cultivo de la ciencia y de la personalidad del estudiante, dotándole de los medios para enfrentarse a cualquier situación de manera autónoma y según su criterio. Otro cambio consistía en dar a la Facultad de Filosofía un papel central y no simplemente propedéutico como antes ocurría. Ello muestra un cierto menosprecio implícito por el *Brotstudium*, prevalente en las otras tres facultades, que, recuérdese, son las de Teología, Medicina y Derecho, que respectivamente formaban a pastores protestantes, médicos y abogados.

En el escrito referido, la palabra que con más frecuencia aparece es *Freiheit*, es decir libertad. Y lo hace en diversos contextos. El primero es frente a las fuerzas externas a la Universidad que pretenden intervenir en sus quehaceres. La preocupación primordial de esta institución es la «ciencia pura», en expresión de Abellán (2009, p. 283-4), que tiene dos características principales. La primera es que «el conocimiento científico debe considerarse como algo no descubierto en su totalidad e imposible de descubrirse plenamente, por lo que debe incesantemente ser objeto de investigación». Ello significa que nadie puede dar por cerrado un problema ni puede imponerse a un investigador que lo cierre. La segunda es que la importancia del conocimiento científico no radica ni en su utilidad social ni en su capacidad de resolver problemas materiales, sino que su valor estriba en que al crearlo el hombre despliega su verdadera naturaleza. «La transformación de la persona es, en definitiva, la meta de la ciencia», concluye Abellán (2009, p. 284).

18 Humboldt afirma que «los académicos son la gente más indisciplinada y la más difícil de pacificar», por lo que no se puede esperar que emitan juicios ecuanímenes en las evaluaciones de méritos. En una carta escrita a su esposa confiesa: «Me asedian con sus sempiternos intereses particulares, sus celos, su envidia, su pasión por el mando, sus opiniones unilaterales, por las que cada uno cree que su propia disciplina es la única que se merece apoyo y aliento». Ver Gilbert (2005).

19 Sobre la organización interna y externa de las más altas instituciones científicas en Berlín.





*Lehr- und Lernfreiheit*. Libertad de enseñar y libertad de aprender. Aunque el propio Humboldt no utilizó nunca esta expresión, como dice Östling (2016, p. 42), esta «ha pasado a ser parte de la tradición universitaria clásica alemana». Nadie debe decir al profesor qué es lo que debe enseñar ni tampoco al estudiante lo que debe aprender. Es más, la distancia entre docente y discente es mínima, puesto que ambos llevan a cabo actividades similares.

Junto a la de libertad, otra palabra clave es la de ciencia, *Wissenschaft*, cuyo templo es la universidad. Subraya que esta institución solo puede cumplir su objetivo si todos quienes participan en ella tienen siempre en la mente la idea de la ciencia pura, si sus principios dominantes son la libertad y la soledad, aunque esta última no impide el diálogo previo a la generación del conocimiento científico, que siempre es individual. *Freiheit und Einsamkeit* (libertad y soledad) es un lema que se repite una y otra vez en quienes gestaron la Universidad de Berlín. Pero, como bien indica McClelland (1980, p. 125), en el fondo la ciencia no era el objetivo final perseguido por Humboldt y sus correligionarios, sino el desarrollo de la personalidad y el hábito de pensar por uno mismo.

La ambición de Humboldt era establecer una relación orgánica entre las academias ya existentes en la capital prusiana y la universidad que se proponía crear, cuyos profesores deberían estar total y exclusivamente dedicados a la *Bildung*, la investigación y la enseñanza. Quería romper con la división existente entre la docencia, que corría con mayor o menor fortuna a cargo de las universidades, y la investigación, que era tarea de las academias científicas.

La autonomía externa del nuevo centro debía ser plena, cualesquiera que fueran sus fuentes de financiación, con la excepción ya comentada de la selección del profesorado. Internamente la libertad debía ser también total para los docentes y discentes. Aquellos debían poder elegir libremente las asignaturas que había que impartir y los temas sobre los que se había que investigar y debían someter sus resultados a la valoración de sus pares. Los estudiantes, por su parte, elegirían las asignaturas, sin tener que seguir rígidos planes de estudio, se prepararían por su cuenta para los exámenes, que solicitarían que tuvieran lugar cuando se consideraran ya preparados, y mantendrían un contacto estrecho y continuo con sus maestros.

Lo cierto es que, el 14 de mayo de 1809, el futuro gran filólogo Humboldt presentó formal y solemnemente al rey Federico Guillermo III la solicitud de la creación de una universidad en Berlín: *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin* (Solicitud para la fundación de la Universidad de Berlín).<sup>20</sup> El documento es interesante, pues propone, primero, una reorganización del sistema universitario prusiano con el paulatino cierre de la Universidad de Fráncfort del Óder, donde él mismo había pasado un curso, por lo que conocía de primera mano su escasa calidad, y limitar a dos las instituciones de enseñanza superior en el amputado territorio prusiano (la de Königsberg y la nueva, que se crearía

<sup>20</sup> Puede leerse el texto completo de la solicitud entre las páginas 29 y 38 del volumen IV de las obras completas de Wilhelm von Humboldt: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*.





previsiblemente en Berlín). Segundo, porque justifica con detalle la elección de Berlín como sede de la nueva entidad y recoge algunos de los argumentos de Schleiermacher. Textualmente afirma: «Se ha de crear una universidad en Berlín o renunciar totalmente a una universidad brillante, atractiva también para los extranjeros». El hecho de que la Academia de Ciencias y Artes y la de Arquitectura, una Escuela de Medicina y otra de Veterinaria, un jardín botánico y un observatorio astronómico estuvieran ya presentes y funcionando en la ciudad elegida permitía unas sinergias importantes, sobre todo en el campo de la investigación, tarea esencial en el nuevo modelo. El autor también mantiene que el coste de su propuesta no supera al que se desprendería de cualquier otra posible ubicación. Por todo ello, ruega al monarca que dé el visto bueno a la creación de la nueva Universidad de Berlín, que naturalmente llevaría el nombre del monarca, y al propio tiempo que la dote de un patrimonio que le asegure una renta anual de cien mil táleros, de los cuales sesenta mil serían para la propia Universidad y el resto para las academias de las Ciencias y las Artes. Así se conseguiría una independencia financiera que, a su vez, aseguraría la académica. Según Martí Marco (2012, p. 48-49), inicialmente Humboldt propone recurrir al dinero acumulado gracias a la expropiación de los bienes de los jesuitas en Silesia y propone secularizar otros dominios de órdenes católicas en Prusia occidental y en aquel territorio.

La propuesta fue aceptada, posiblemente *à contrecœur*, por el monarca. Pero empezaron a surgir dificultades para la dotación patrimonial solicitada. Los asesores reales le avisaron de los peligros que suponía conceder una independencia financiera tan amplia, por lo que la respuesta se fue demorando y, cuando Humboldt abandonó el cargo, todo estaba aún pendiente en el ámbito de la financiación. Su sucesor, Schukmann, poco proclive a la petición de Humboldt, recomendó al entonces canciller Hardenberg que meditará si era conveniente satisfacerla. En su opinión, que prevaleció, sería peligroso para el Gobierno conceder una autonomía financiera tras haber concedido la académica (Pechar, 2012, p. 624). Finalmente, la respuesta fue una dotación anual para la Universidad de 54.146 táleros que habría de revisarse anualmente. Una de las piezas esenciales en el diseño de Humboldt quedaba dañada. En opinión de Rüegg (2007), de haberse seguido la propuesta de Humboldt la Universidad de Berlín se habría ahorrado muchos de los quebraderos de cabeza que sufrió decenios más tarde.

Con el beneplácito de la Corona para todo el resto de la solicitud, Humboldt se dedicó a la búsqueda de una sede donde asentar la nueva institución. Fue un gran éxito que consiguiera la cesión del palacete del fallecido príncipe Heinrich, hermano de Federico II. Se consideraba que era el edificio más bello de Berlín después del Palacio Real y estaba situado en la majestuosa avenida Unter den Linden. Sin embargo, había un inconveniente. Estaba ocupado por antiguos oficiales del gabinete militar y por servidores del ya fallecido príncipe. No fue fácil desalojarlos y sobre todo poder convertir los establos en laboratorios, pero el tesón de Humboldt lo consiguió. Seguidamente concentró sus esfuerzos en reclutar al profesorado más idóneo para su proyecto, como lo demuestra la numerosa correspondencia que mantuvo con quienes pretendía convencer de que se integraran en el mismo. Fichte y Schleiermacher fueron los primeros en aceptar. A veces pidió la ayuda real cuando su candidato ofrecía resistencia, como fue el caso de Reil, uno de los mejores





médicos alemanes de la época, o del prestigioso jurista Savigny. Consiguió que Hegel, Böckh y Wilken, tres reputados profesores de Heidelberg, escuchasen sus cantos de sirena y aceptasen sendas cátedras en Berlín. Quien más dificultades puso fue Wolf, un gran filólogo especialista en lenguas clásicas, pero que tenía una muy alta estima de sí mismo. Pedía unos emolumentos astronómicos y exigía un tratamiento de consejero de Estado para incorporarse al proyecto. La insistencia de Humboldt triunfó. Y así consiguió finalmente reunir los talentos que más aseguraban el éxito de su iniciativa.

El 10 de octubre de 1810, el remozado palacete de la avenida Unter den Linden abrió sus puertas. En su interior cincuenta y dos profesores recibieron a 256 estudiantes, distribuidos entre las cuatro facultades tradicionales en Alemania: Derecho, Medicina, Teología y Filosofía. El primer rector, designado digitalmente, fue Theodor Schmalz.<sup>21</sup> El inicio fue lo suficientemente satisfactorio como para que pocos meses después, dentro del mismo año 1810, Humboldt escribiera una carta a su íntimo amigo Goethe en la que textualmente manifestaba: «Aquí todo sigue a un ritmo tranquilo que yo, con todas mis fuerzas, intento acelerar. Las clases de Wolf y Fichte son muy apreciadas y yo asisto a ellas tan a menudo como puedo».<sup>22</sup> De todas maneras, pronto unas discrepancias, poco explicadas, con las nuevas autoridades ministeriales llevaron a Humboldt a desvincularse de la Universidad en cuya génesis tan decisivo papel había jugado. Se fue, pero ya había plantado una semilla cuyos frutos, para muchos, han sido trascendentales y no solo para Alemania.

Lenore O'Boyle (1983) mantiene que los primeros años de la nueva universidad fueron brillantes y se convirtió en el prototipo que imitar de la universidad alemana del siglo XIX. En apoyo de su tesis aporta una cita. Es la afirmación de Gould (1856, p. 72): «Desde los albores de la civilización nunca había habido una constelación de mentes tan brillante iluminando el firmamento intelectual como la que se reunió en la Universidad de Berlín». Los mejores estudiantes eligieron la nueva institución para su formación. Pero son bastantes, entre ellos McClelland (1980), quienes matizan esta afirmación y enumeran una serie de hechos que permiten sospechar que no todo fue tan idílico. Veamos algunos de ellos. Humboldt dimitió poco después de la inauguración. Fichte, a su vez, abandonó pronto el Rectorado por discrepancias con el Senado de la Universidad y los representantes de los estudiantes. En palabras de Waszek (2007, p. 2): «No debe olvidarse que el bonito proyecto de Humboldt fue, en verdad, a menudo incumplido». Y la tan preciada libertad —*Einsamkeit und Freiheit* era el lema favorito de Humboldt— duró solo una decena de años. Los desórdenes estudiantiles registrados en la mayoría de las universidades alemanas y, sobre todo, el asesinato del escritor conservador August von Kotzebue, a manos de un estudiante de Teología el año 1819 en Mannheim, provocaron la aprobación de los denominados decretos de Carlsbad, que reinstauraron la censura y restringieron la libertad de cátedra, la *Lehrfreiheit*, también en la joven institución berlinesa. Estos decretos no fueron derogados hasta 1848.

<sup>21</sup> Aunque a veces se ha escrito que fue el propio Fichte quien ocupó el cargo, Bettina Rütten (2014, p. 33), entre otros, asegura que el káiser Guillermo III se lo confió a Theodor Schmalz. Lo que sí es cierto es que Fichte fue su sucesor y fue el primer rector elegido según las normas estatutarias que daban voz y voto a docentes y discentes.

<sup>22</sup> Gert Hohendorf, 1933.





En resumen, la fundación de la Universidad de Berlín es el resultado de la conjunción del contexto político, empeñado en resurgir de las cenizas a que habían reducido Prusia las guerras napoleónicas, con el idealismo alemán, cuyas ideas interpretó y adoptó para el mundo de la formación un personaje tan peculiar y polifacético como Wilhelm von Humboldt. Esta es la interpretación de las frases escritas por Hegel, famoso filósofo, que formó parte del profesorado de la Universidad algunos años después de su entrada en funcionamiento, que recoge Waszek (2007, p. 3):

Es concretamente este Estado (Prusia) que ahora me ha acogido en su seno, que por su preponderancia espiritual ha conseguido el peso que muestra en la realidad efectiva y en el ámbito político, que se ha igualado en potencia e independencia a Estados que le hubieran sido superiores en medios externos. Aquí, la cultura y el florecimiento de las ciencias son uno de los momentos esenciales en la propia vida del Estado. En esta Universidad (de Berlín), la Universidad del centro, el centro de toda cultura del espíritu y de toda ciencia, la filosofía debe también encontrar su lugar y ser objeto de cuidados privilegiados.



# VI. LA UNIVERSIDAD HUMBOLDTIANA: ¿MITO O REALIDAD?









McClelland (1980, p. 127) es contundente: «Finalmente, los altos ideales de Fichte, Humboldt y los otros neohumanistas no prevalecieron. Evidentemente, sus ideas dejaron un cierto poso en la Universidad de Berlín y una profunda impresión en la retórica de todas las universidades alemanas».

La anterior afirmación de McClelland resume los hechos que han dado lugar a una discusión, cuyos rescoldos aun perduran, sobre la auténtica importancia que la reforma de Wilhelm von Humboldt en el escalón superior del sistema educativo y, especialmente, su joya más resplendente, que fue y es la Universidad de Berlín, ha tenido sobre el devenir de Alemania y su influencia internacional. Hay un hecho innegable: la segunda mitad del siglo XIX fue testigo de un crecimiento admirable de la economía germana, especialmente de su sector industrial. El fenómeno hizo de este país europeo la primera potencia mundial en muchos sectores manufactureros. Las cifras que suministra Lundgreen (1976) son espectaculares: las exportaciones alemanas de bienes manufacturados pasaron de representar el 20 % de las mundiales en 1880 al 27 % en 1913, mientras que las de la Gran Bretaña bajaron, en el mismo intervalo, del 41 % al 30 % y las francesas del 22 % a un modesto 12 %. Indudablemente fueron múltiples los factores que influyeron en tan destacados resultados. Pero predomina la opinión de que la fuerte actividad investigadora de las renovadas universidades alemanas, pero también su estrecha colaboración con las empresas punteras del país, fue trascendental. El propio Lundgreen (1976) estima que, de no haber dispuesto de las aportaciones científicas de los potentes laboratorios sitos en las instituciones donde se compaginaba la investigación con la enseñanza, según habían predicado Humboldt y sus seguidores, el crecimiento medio anual del PIB alemán se habría visto reducido en dos dígitos.

Sin embargo, Tress (2010), tras escudriñar en todos los documentos que recogen la actuación de la Universidad nada más nacer, demuestra que la ciencia aplicada y la formación profesional tuvieron una presencia más importante de lo que tradicionalmente se ha creído. Schuckmann, un utilitarista sucesor de Humboldt en el cargo ministerial, ayudó a que el interés público (*Staatsnutzen*) desplazara en parte el ideal formativo (*Bildungsideal*) para desespero de los fundadores. Baumgarten (1977, p. 53-54) reproduce el reproche que el ministro Von Stein zum Altstein hizo, a finales de los años treinta, a Schuckmann por, sin encomendarse a nadie, desdotar las cátedras que resultaron vacantes en la Facultad de Filosofía para dedicar el importe así liberado a materias más prácticas. Con este proceder, dice, podría reducir las posibilidades de que la universidad prusiana más importante se convirtiera en la puntera de Europa y alcanzara un prestigio mundial. Posteriormente poco a poco este desplazamiento adquirió mayor importancia. Menze (1975) se muestra muy crítico porque, como recuerda Martí Marco (2012, p. 119), «afirma que no solo el logro universitario de Humboldt sucumbió poco después de su creación, sino además porque toda huella del pensador prusiano había desaparecido en 1841». En contrapartida, sorprende el entusiasmo con el que describe el futuro de la Universidad, a pesar de no formar parte de su profesorado, Alexander von Humboldt, el hermano del promotor, a su regreso de sus viajes por Latinoamérica. Como recoge Baumgarten (1977, p. 76), en una carta a un periodista del *Spanersche Zeitung* afirma: «Con el tiempo Berlín ha de albergar el mejor observatorio astronómico, el me-





por laboratorio químico, el mejor jardín botánico, la mejor escuela de matemática transcendente. Este es el objetivo de mis fatigas y el rasgo común de mis esfuerzos». No había, pues, perdido la ilusión de ver realizado el proyecto de su hermano a pesar de la deriva utilitarista.

Voces tan autorizadas y con amplio eco como las de Nietzsche y Burckhardt permiten poner en duda la relación tan directa entre el crecimiento económico y el modelo diseñado por Humboldt, visto el deterioro que este, en su aplicación práctica, había sufrido a lo largo del siglo XIX. Concretamente, Nietzsche en una conferencia pronunciada en Basilea en 1872, publicada tras su defunción con el título *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas), mantiene con su habitual crudeza que estas, y especialmente el *Gymnasium*, ya no eran lugares de auténtica *Bildung*. Para él, tres eran las razones de este deterioro (Konrad, 2010, p. 107). Primero, el utilitarismo se había impuesto y la romántica *Bildung* se había convertido en un factor productivo. Segundo, la masificación hacía imposible aplicar a rajatabla la deseada *Lehrfreiheit*. Y finalmente, la intervención del Estado en el sistema educativo, en contra de los principios iniciales, había destrozado tanto la *Lehr* como la *Lernfreiheit*. Es más, uno se pregunta si estos tres fenómenos no favorecieron la industrialización alemana gracias a la estrecha colaboración entre Estado, empresariado y sistema educativo.

El propio Pechar (2012, p. 618-30) interpreta que, a partir de mediados del siglo XIX, en buena medida el éxito de la industria alemana se debió a la degeneración del modelo humboldtiano de universidad. Primero, porque en el seno de estas entidades se crearon centros especializados de investigación en el ámbito científico-técnico, lo que representaba una contradicción con los principios neohumanistas de la unidad de las ciencias. Pero es que además empezaron a aparecer escuelas técnicas superiores (*Fachhochschulen*) e institutos de investigación aplicada al margen de las universidades que no guardaban ningún respeto por los principios humboldtianos y menos aún por la *Bildung* en su sentido más genuino. Inicialmente las universidades despreciaban, por su utilitarismo, a estos nuevos centros, a los que consideraban de segunda categoría. La batalla para que pudieran otorgar títulos de doctorado duró largo tiempo. Pero han acabado siendo una parte importante del sistema educativo e investigador germano.

Quienes hacen recaer en Wilhelm von Humboldt todo el mérito de este primer milagro alemán utilizan esta argumentación en defensa de su tesis. La Universidad de Berlín fue un éxito que atrajo a sus aulas a las mejores mentes. Filósofos como Hegel, Schopenhauer o Schelling, físicos de renombre como Albert Einstein o Max Planck, científicos sociales como Karl Marx y Friedrich Engels, políticos de la talla de Otto von Bismarck o incluso el exquisito poeta Heinrich Heine deben parte de su bien merecido prestigio a la *Bildung* recibida en sus aulas. Impresiona ver las efigies de todos sus exalumnos que penden de los muros de su paraninfo por haber conseguido el premio Nobel por sus aportaciones a la ciencia y la cultura. Hasta 1957 fueron 29 los científicos y literatos adscritos a esta institución que recibieron este preciado galardón. Así, la Universidad de Berlín se convirtió en el modelo de referencia de la mayoría de las universidades alemanas, sino todas, con los subsiguientes efectos benéficos para el conjunto de la nación antes descritos.





Pero los admiradores de Humboldt van más allá y mantienen que su influencia traspasó el océano y sus ideas inspiraron, en la segunda mitad del siglo XIX, a los fundadores de algunas de las más prestigiosas universidades estadounidenses, como la Johns Hopkins (1876) o la de Chicago (1890). Ash (2006, p. 249) recuerda, en tono irónico, que el alemán Rudiger von Bruch llegó a afirmar que «Humboldt encontró su hogar en América y la implantación plena de su modelo solo se consiguió al otro lado del Atlántico», y Albritton (2009) mantiene que es en aquel país donde las ideas de Humboldt alcanzaron más arraigo. Y como muestra fehaciente de esta influencia recuerdan que, tal como puede leerse en la página web de la Universidad de Chicago, «William Rainer Harper, el primer rector, imaginó una universidad que combinara un colegio de artes liberales al estilo americano con una universidad para estudiantes graduados al estilo alemán».

No todo el mundo comulga con esta idolatría del prusiano. Quienes ponen en duda su protagonismo en la evolución de la universidad moderna de calidad han acuñado la expresión «el mito de Humboldt», nacido como consecuencia, en su opinión, de la exaltación de su figura más allá de lo que justifican los hechos. Entre la larga lista de quienes abogan por deshinchar lo que consideran un globo destaca Fallon (1980, p. 11), quien con acritud afirma: «El tributo dispensado a Humboldt es tan extravagantemente adulatorio que lleva al observador contemporáneo a creer que no solo dedicó su vida a la universidad sino que también creó la institución a partir de la nada... Los indicios permiten creer que poco más hizo que sintetizar y hacer realidad, gracias a una gestión competente dentro de la burocracia gubernamental, una idea desarrollada en gran medida por otros». Más comedidos se muestran otros dos críticos: Mitchell G. Ash (2006) y Sylvia Paletschek (2001). Veamos, resumidos, los cinco puntos con los que el primero de los dos citados pretende desmontar el altar en el que algunos han colocado a Wilhelm von Humboldt como reformador de la universidad:

1. Durante todo el siglo XIX, el mayor de los Humboldt solo era citado por sus aportaciones, sin duda valiosas, a la filología. Se hablaba, cierto es, de los éxitos de la Universidad de Berlín y, por ósmosis, de todo el sistema de educación superior germano. Pero nunca eran atribuidos al aludido intelectual. Langewiesche (2010) se dedicó a repasar todos los tradicionales discursos de inauguración del año académico de los sucesivos rectores de las universidades alemanas a lo largo del mencionado siglo sin encontrar mención alguna a Humboldt y sí, en cambio, referencias al auge de la universidad alemana. Solo dos hechos modificaron este silencio. El primero fue el descubrimiento casual, a finales del siglo XIX, de su breve e inacabado escrito, al que ya se ha hecho alusión, sobre los principios que debían inspirar la nueva Universidad que se tenía que crear en la capital. Solo entonces surgió la oportunidad de conocer de manera explícita sus ideas sobre esta institución. El segundo fueron los fastos con los que, por razones eminentemente políticas, se celebró en 1910 el primer centenario de la Universidad de Berlín. En cualquier caso, es falsa en un sentido literal la afirmación de Krull (2005, p. 101) de que «la Universidad de Humboldt fue internacionalmente admira-





da, imitada y exportada en el siglo XIX y después se extendió por todo el mundo». <sup>23</sup>

2. Muchas de las innovaciones institucionales y organizativas propias de la universidad investigadora moderna nacieron antes de la fundación de la Universidad de Berlín, por ejemplo en las universidades de Halle y de Gotinga, mientras que otras lo hicieron con posterioridad.

3. Las universidades alemanas, y la de Berlín no fue una excepción, dedicaron esfuerzos a la investigación aplicada en contra de la supuesta «ciencia pura» no contaminada por preocupaciones de aplicabilidad, lo que vulneraba uno de los principios humboldtianos.

4. Iniciado el siglo XX y descubierto ya el manuscrito donde Humboldt exponía sus ideas sobre la universidad, la masificación de sus aulas y de sus laboratorios puso en peligro la combinación de docencia e investigación que propugnaba. Fue entonces cuando, para reivindicar más medios materiales y la imposición de limitaciones al ingreso en sus instituciones, los rectores empezaron a esgrimir el nombre del filólogo prusiano y a mencionar, en sus escritos y discursos, el modelo humboldtiano de universidad.

5. Según el punto anterior, la tensión entre el mítico ideal humboldtiano y la realidad del sistema de enseñanza superior no se inició en los años sesenta del siglo XX, como mantienen algunos de sus más fieles seguidores, sino muchos lustros antes, cuando el acceso de las mujeres y de capas sociales que hasta entonces lo tenían *de facto* vedado a las aulas universitarias puso crecientes obstáculos al cumplimiento de algunos de sus principios.

Meyer (2016, p. 40) recuerda que el propio Humboldt fue consciente de que su pronta dimisión comportó el aborto de su proyecto. En una carta a Nicolovius, su sucesor en el cargo, escribe: «Duele ver hundirse tanta obra buena que podría haber sido pero que ahora nunca será». Por otro lado, la consecuencia lógica de su razonamiento es que, aunque la dimisión no se hubiera producido, el proyecto de Humboldt tampoco habría conocido el éxito. A juicio del mencionado autor, su diseño contenía tres defectos estructurales. El primero era dejar en manos del Estado el nombramiento del profesorado, lo que contravenía el principio de la independencia. Ciertamente se esquivaba el peligro del nepotismo que hubiera entrañado la cooptación, pero la solución significaba evitar Caribdis para caer en Escila. El segundo era su defensa a ultranza del antiutilitarismo y el prurito de la ciencia pura, olvidándose de que sus graduados tenían que ganarse el pan y que la investigación requería de aportaciones de proyectos y recursos financieros de la industria. El tercero y último, no haber conseguido, a pesar de la insistencia de Humboldt, disponer de un patrimonio o de unas fuentes de finan-

23 Morozov (2016) discute la tesis de que fueron los fastos del centenario de la Universidad de Berlín. Según sus investigaciones, años antes Paulsen y su seguidor Spranger ya habían hecho público el papel determinante de Humboldt en la creación de la nueva Universidad y los fastos del centenario solo sirvieron para ampliar el eco de sus hallazgos.





ciación que le evitaran recurrir al presupuesto del Estado, con la sumisión que ello entraña.

Ash (2006) también argumenta detalladamente su negativa a aceptar que las grandes universidades privadas norteamericanas fueran una fiel realización de los principios de Humboldt y un clon de su mejor materialización en la Universidad de Berlín. Pero este tema merece ser tratado en profundidad en un párrafo posterior.

Naturalmente, los responsables de la Universidad de Berlín aprovecharon los fastos de su segundo centenario, en 2010, para reivindicar la figura de su fundador, cuyo papel en la renovación del mundo universitario había sido, según los críticos, mitificado. Uno de los profesores que actuaron como portavoces fue Heinz-Elmar Tenorth, a la sazón profesor de Historia de la Pedagogía, hoy ya jubilado. En su escrito (2010) admite que no se puede atribuir a Humboldt todo el mérito de los logros, pues junto al suyo otros nombres merecerían ser citados; pero recuerda que fue él quien prestó oídos sordos a las propuestas de Fichte y se inclinó por las de Schleiermacher después de introducir en ellas algunas correcciones. Fue él quien introdujo el *Abitur*, el examen que abre las puertas de la universidad a los estudiantes alemanes y que, a pesar de las críticas, aún se conserva a falta de propuestas que lo mejoren. *Ergo*, concluye Tenorth, sin la intervención y las decisiones de Wilhelm von Humboldt, la Universidad de Berlín y por carambola el conjunto de las universidades alemanas no hubieran alcanzado el prestigio del que gozaron en buena parte de los siglos XIX y XX. Morozov (2016), por su parte, niega que fueran los fastos del segundo centenario la raíz del mito sobre el protagonismo de Humboldt. Según él, en los muchos inflamados discursos que en su transcurso se pronunciaron apenas si aparece el nombre de Humboldt y, cuando lo hace, es para reconocer sus méritos como filólogo. También discrepa de la tesis de Paletschek (2002) que mantiene que fue concretamente el filósofo y pedagogo Spranger (1882-1963) quien en sus discursos y escritos con motivo del bicentenario engendró el mito de Humboldt. Según él, fue uno de los maestros de este último, Friedrich Paulsen, quien, después de haber leído el manuscrito de Humboldt antes de que se hiciera público (1903), en sendas obras (1902 y 1908) señaló inequívocamente, antes del segundo centenario de 1910, que: 1) von Humboldt fue quien diseñó el modelo innovador de una Universidad volcada en la investigación y 2) fue en la flamante Universidad de Berlín donde este modelo se hizo realidad.

Sea como fuere, este prestigio traspasó los lindes alemanes. Tanto es así que Martí Marco (2012, p. 129) sostiene: «Pero el hecho es que puede afirmarse que cuando menos la idea de universidad humboldtiana, en su profundo sentido, hoy no tiene fronteras». Como mancha de aceite se extendió primero por los países limítrofes, especialmente los de lengua germana, como Austria y Suiza, pero luego se introdujo en Holanda, los países escandinavos, Hungría e incluso Rusia. Saltó a otros continentes y llegó a Japón y China. En este último caso gracias a Cai Yuanpei, que, tras una estancia en Alemania a principios del siglo XX, después de leer y traducir a su idioma las obras de Paulsen, influyó sobre la organización de la Universidad de Pekín, que había sido creada en 1898.













¿Se extendió el modelo humboldtiano a las universidades alemanas en el siglo XIX? Es la pregunta retórica que figura como título de un conocido artículo de Paletschek (2001b). No es ninguna sorpresa que su respuesta sea negativa, aunque admite que la localización de esta universidad en Berlín, una metrópoli culturalmente activa, capital primero de Prusia y más tarde de la Alemania unificada, le dio ciertas ventajas sobre sus congéneres; pero, en su opinión, en modo alguno a lo largo del siglo XIX la impronta de Humboldt, de la que no se habló hasta años más tarde, hizo de ella el sol del sistema planetario alrededor del cual giraban, cual satélites, las universidades alemanas. Como mucho, la autora suscribe la afirmación de Lenz (1910, p. 385), que ella misma cita en la página 80 de su escrito: «Las esperanzas de los predecesores de situar a la Universidad de Berlín por encima de sus hermanas han quedado sepultadas para siempre. Tendrá que conformarse con la gloria de ser la primera entre iguales» o, dicho en latín, *prima inter pares*.

Afirmación con la que, probablemente, McClelland (1980) comulgaría. No obstante, en la parte tercera de su obra, en la que describe la evolución de las universidades alemanas en el período 1819-1866, suministra algunos datos que permiten matizar tanto su postura como las de Lenz y Paletschek. Las fechas que elige para enmarcar tienen justificación. En 1819, como ya se ha explicado, a raíz del asesinato del poeta Kotzebue por un estudiante de Teología, Metternich consiguió que se aprobaran los decretos de Carlsbad, que reducían la autonomía de las universidades, entre ellas la de Berlín, lo que dio inicio a una etapa —que puede darse por finalizada hacia 1840— en la que el neohumanismo cedió terreno ante el utilitarismo. Después vino un período de esplendor para la ciencia alemana gracias a los éxitos de la investigación, que en buena medida tenía lugar en los centros universitarios. En 1866 Otto von Bismarck declaró la guerra a Austria, con lo que se abrió la puerta a la unificación alemana bajo el liderazgo de Prusia, que culminó en 1871. A partir de entonces se inició una nueva historia.

La política universitaria de los sucesivos gobiernos en el aludido período, a pesar de sus diferencias ideológicas, se caracterizó por el maltusianismo, que se mantuvo en buena parte de los cuarenta y siete años que separan el 1819 del 1866. Si desde finales del siglo XVIII hasta 1835 el estudiantado universitario se había doblado —pasó de seis mil a doce mil—, a partir del citado año hasta el final del período analizado, 1866, se mantuvo prácticamente constante, lo que conllevó un descenso en la proporción que representaba respecto a la población, ya que esta no paraba de crecer. Incrementando las exigencias al ingreso en el escalón universitario, se evitaba una excesiva presión sobre las finanzas estatales. Al propio tiempo se consiguió otro objetivo: que la oferta de graduados universitarios no superara la demanda.

Sin embargo, las cifras muestran que los presupuestos de las universidades aumentaron sustancialmente durante el período analizado. El caso de la Universidad de Berlín es paradigmático. Si en 1820 el total de recursos administrados ascendía a 241.000 táleros, este se multiplicó más de tres veces a lo largo de los siguientes cincuenta años; en 1870 era de 774.000 táleros. Y ello a pesar de que el número de estudiantes había tenido un





incremento relativo muy inferior y, en consecuencia, también los ingresos por matrículas. Los datos disponibles solo permiten una comparación con la Universidad de Breslau, de muy inferior entidad y tamaño. Su presupuesto, en 1821, era de 67.000 táleros, pero pasó a ser de unos 150.000 en 1871. El trato no parece equitativo, aunque para poder afirmarlo habría que disponer de una información más precisa sobre la evolución de los respectivos cuerpos docentes y discentes.

¿A qué se debe tan sustanciales incrementos en uno y otro caso? La partida dedicada a la remuneración del profesorado era en Berlín de 181.000 táleros en 1820, mientras que en 1870 rozaba los 322.000. En términos relativos, en cincuenta años pasó de representar el 75,1% a representar el 41,6% del total presupuestado. Una caída muy apreciable. Lo sorprendente es que el número de profesores remunerados por la Universidad había pasado de 50 a 108, lo que llevaría a concluir que el salario promedio se había reducido en el intervalo contemplado. Si centramos la atención en la Universidad de Breslau, el fenómeno tiene un tinte distinto. La partida presupuestaria destinada a remunerar al personal docente pasa de 39.000 a 59.000 táleros, más o menos un aumento del 50%, mientras que el número de profesores remunerados salta de 42 a 60. Pero antes de extraer cualquier conclusión es conveniente examinar la variación en la estructura del profesorado.

Tradicionalmente eran tres las categorías que integraban el profesorado de las universidades alemanas. La primera era la de los denominados *ordentlichen Professoren*, que vendría a ser el equivalente de los catedráticos numerarios en la terminología administrativa española. Estos tenían voz y voto en el senado o claustro universitario y formaban el mandarinato de la *Bildungbürgertum*. Integraban la segunda categoría los *ausserordentlichen Professoren* o profesores extraordinarios. Sin representación en el claustro y con un salario mucho más reducido que el de los ordinarios,<sup>24</sup> estaban a la espera de ser ascendidos a la categoría superior, aunque ni de lejos todos lo conseguían. En último lugar, los *Privatdozenten* eran jóvenes doctores que, después de conseguir la *venia legendi*, podían encargarse de impartir alguna asignatura. La única remuneración que percibían no corría a cargo de la universidad, sino de los estudiantes que asistían a sus clases. Y, por supuesto, no tenían representación alguna en los órganos colegiados que regían el centro al que pertenecían. Estaban a la espera de ser ascendidos, cosa que ocurría en función de los méritos docentes e investigadores acumulados, aunque también se dieron casos de nepotismo. Normalmente eran dóciles y obedientes a los deseos de los profesores ordinarios, pues de ellos dependía, cuando menos en parte, su promoción. Se cumplía, también en Alemania, el dicho popular entre los profesores no numerarios españoles de que «si quieres subir en el escalafón hay que tirar del levitón». Siempre hubo alguna excepción. McClelland (1980, p. 169) cuenta que, hacia 1820, Schopenhauer, por entonces un simple *Privatdozent*, solía hacer coincidir los horarios de sus clases con los de las que impartía Hegel, un respetado *ordentliches Professor*. Con ello quería poner en evidencia que sus enseñanzas tenían mayor atractivo y mayor audiencia que las de su reputado colega. Pero parece

<sup>24</sup> Según McClelland (1980, p. 208), en 1834 la remuneración media de un *ordentlich Professor* en la Universidad de Berlín era de 1.203 táleros, mientras que la de un profesor extraordinario era de 368 táleros.





que no consiguió su propósito. Según explica Dale (2014, p. 30), «las clases de Hegel siguieron abarrotadas, mientras que a las suyas apenas asistía una docena de estudiantes».

Pues bien, el siglo XIX fue testigo de un profundo cambio en los pesos respectivos de cada una de las tres categorías descritas. Las universidades hicieron frente a sus crecientes necesidades de profesorado mediante la contratación de profesores extraordinarios y sobre todo de *Privatdozenten*, y eran renuentes a incrementar la nómina de profesores ordinarios, actitud que estos aplaudían. El Gobierno favorecía esta política, que le representaba un ahorro sustancial en las subvenciones destinadas a las universidades. Por otro lado, los *Privatdozenten*, en su afán de ser promocionados, se mostraban muy activos, especialmente en investigación y en publicaciones, lo que favoreció la preocupación por la *Wissenschaft*, la ciencia, que caracterizó la segunda mitad del siglo XIX en Alemania con tan buenos resultados para su poderío industrial. De ser unos parias, los *Privatdozenten* pasaron a ser considerados una pieza esencial de la institución. La Universidad de Berlín se adelantó a sus congéneres a suministrar a todo profesor, cualquiera que fuera su categoría, un aula con calefacción donde impartir sus clases, señal de que gozaba de más recursos o de que se preocupaba más por la satisfacción de sus *Privatdozenten* que otras universidades de provincias.

La explicación del fuerte crecimiento presupuestario entre 1820 y 1870 no se encuentra, pues, en el profesorado, sino particularmente en el gran impulso dado a la creación de centros de investigación, llamados institutos en el caso de las ciencias experimentales y seminarios en el de las llamadas del espíritu (*Geisteswissenschaften*). Centros de investigación que gozaban de un holgado margen de autonomía dentro de la respectiva universidad. La de Berlín fue especialmente activa en este aspecto. Las cifras que suministra McClelland son explícitas. En 1820 contaba con doce seminarios e institutos (siete en la Facultad de Medicina y los cinco restantes en las de Filosofía y Teología). Entre 1829 y 1849 se abrieron seis nuevos centros (tres de Medicina y tres de Teología y Filosofía). Entre 1849 y 1869 se constituyeron seis de Medicina y tres de Teología y Filosofía. Es decir, que en cincuenta años el número de centros se dobló (y volvió a doblarse entre 1870 y 1909). El impacto económico fue sustancioso. Las cantidades destinadas al funcionamiento de institutos y seminarios en la Universidad de Berlín pasaron de 15.000 táleros en 1830 a 125.000 cuarenta años más tarde. En 1870 la cuantía de esta partida sobrepasaba la destinada a la remuneración del profesorado. El resumen de los datos estadísticos recopilados y publicados por Dieterich (1836) y recogidos por McClelland (1980, p. 209) permite conocer cuáles eran los presupuestos de los institutos y seminarios de cuatro universidades prusianas, aunque desgraciadamente solo para el año 1834. Como puede observarse en la tabla adjunta, la parte del león se la llevan, en todos los casos, los centros relacionados con la medicina. Las diferencias entre universidades son importantes en términos absolutos, pero cuando los totales se ponderan por los respectivos números de estudiantes el panorama varía. Y Berlín no parece ser tan favorecida.





**Presupuestos de los seminarios e institutos de cuatro universidades prusianas  
Año 1834 en táleros**

Ámbito	Berlín	Halle	Bonn	Königsberg
Medicina	15.367	6.720	9.500	5.935
Ciencias	4.720	2.130	4.150	4.528
Filosofía y Teología	3.130	550	1.199	1.900
Total	23.217	9.400	14.750	12.363
Nº de estudiantes	1.777	844	828	431
Importe/estudiante	13,07	11,14	17,81	28,68

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Dieterich (1836) y McClelland (1980).

Sin duda, estos centros dedicados a la investigación son una de las causas del crecimiento en el número de tesis doctorales leídas, especialmente intenso en la Universidad de Berlín. La razón que aporta McClelland es que Berlín se fue convirtiendo paulatinamente en lo que él denomina universidad de segundo grado, pues ya hacia 1860 la mayoría de sus doctorandos provenían de otras universidades, atraídos por su prestigio, especialmente de su Facultad de Medicina, y el sueldo de la capital. Estas son las cifras que suministra McClelland (1980, p. 196):

**Tesis doctorales leídas en la Universidad de Berlín**

Decenio	1820-29	1830-39	1820-49	1850-59	1860-69
<b>Total</b>	851	1.260	1.347	1.504	1.727
% sobre el número de estudiantes	5	9	12	16	15

Fuente: McClelland (1980, p. 196).

Es importante resaltar que, hasta 1860, más del 80 % de los doctorados correspondían a la Facultad de Medicina, lo que indica que, con los avances científicos, el título de doctor aumentaba el valor del ejercicio profesional en este campo. Pero el fenómeno es también un indicio de que el aspecto práctico, tan poco apreciado por la corriente neohumanista, ganaba peso en la vida universitaria. Y no solo en la berlinesa. Las cifras correspondientes a Breslau muestran la misma tendencia, aunque no de forma tan acusada.

La financiación de la Universidad de Berlín, como la de las otras universidades alemanas, corría mayoritariamente a cargo del correspondiente Estado. Las matrículas de los estudiantes y otras fuentes de ingresos tenían un papel secundario, aunque varió a lo largo de los años. La aportación del Estado prusiano a la Universidad de Berlín era de 80.000 táleros en 1820, 100.000 en 1840, 170.000 en 1850, baja a 155.000 en 1860 y alcanza los 248.000 en 1870. Aunque no coinciden en los años, las cifras antes expuestas de sus presupuestos permiten concluir que los ingresos por matrículas y otras fuentes tuvieron siempre un papel muy secundario. Sin duda, como sospecha Paletschek (2001), siempre gozó de un cierto favor. Los políticos prusianos quisieron convertirla en el buque insignia de su sistema universitario. Una prueba de ello es que, cuando se creó el cargo de *curator*, con funciones similares a las que tiene el interventor del Estado en el derecho administrativo español, a cada una de las universidades prusianas se le asignó uno, con la excepción de la de Berlín (p. 33), clara señal de un trato diferenciado. En otras zonas



de la actual Alemania, como Baviera, Baden o Württemberg, donde el catolicismo era la religión dominante, el neohumanismo, del que Wilhelm von Humboldt fue un destacado representante, tuvo un eco reducido. Y las universidades de estos territorios no dependían, ni orgánica ni presupuestariamente, de las autoridades prusianas y seguían su propia ruta. Puede decirse, en todo caso, que la de Berlín destacaba dentro de las fronteras de Prusia. Pero tenía fuertes competidores allende estos límites. Para McClelland, en 1866, poco antes de la unificación alemana, las seis universidades alemanas más prestigiosas eran las de Berlín, Halle, Bonn, Gotinga, Leipzig y Heidelberg. De estas, solo dos estaban en tierras prusianas.













Como ya se ha comentado, Ash (2006) es quien ha puesto mayor empeño en desmontar la opinión de que la universidad norteamericana, la que hoy en día goza de mayor prestigio a escala mundial, es el reflejo transatlántico del llamado modelo «humboldtiano». Su primer argumento es que el panorama de la universidad estadounidense de finales del siglo XIX y principios del XX era demasiado variopinto para atribuir su raíz a un solo país. Pero Zemliakova (2019, p. 291) recuerda la distinción que hace Veysey (1965), un renombrado especialista, entre los tres modelos que en la segunda mitad del siglo XIX pugnaban por hacerse un sitio en el mundo universitario de EE. UU., y los respectivos fundamentos ideológicos en que se sustentaban. El primero y más tradicional buscaba una formación que fuera inmediatamente aplicable a mejorar la satisfacción de las necesidades sociales, de ahí que lo denomine «utilitarismo». Sus estudios se limitaban al nivel *undergraduate* y corrían a cargo de los muchos, pequeños y recoletos *colleges* que habían proliferado por todo el país. El segundo, en cambio, cuyo fundamento ideológico Veysey describe como «liberalismo cultural», pretendía el cultivo de las *liberal arts* y de los clásicos, especialmente los grecolatinos. Finalmente, el tercero y último en aparecer fue la copia, debidamente adaptada al nuevo entorno, del modelo alemán de universidad, donde la investigación dirigida «a la búsqueda de la verdad» ocupa un lugar primordial.

Es cierto que a lo largo del siglo XIX Alemania ejerció una atracción sobre los medios intelectuales y científicos norteamericanos. «La comprensión del recorrido y la resolución de la revolución académica americana y, por lo tanto, la emergencia de la universidad moderna investigadora es imposible sin el examen de un proceso paralelo, es decir la emigración germano-americana en la segunda mitad del siglo XIX.» Tras esta afirmación, Zemliakova (2019, p. 291) indaga en las razones y las cifras de la emigración de estudiantes estadounidenses a tierras alemanas dispuestos a aprovecharse del elevado nivel cualitativo de sus universidades. Pero antes de resumir su aportación es conveniente alguna aclaración para evitar malentendidos.

A lo largo del siglo XVIII y buena parte del XIX, la universidad alemana solo impartía el título de doctor. En ella ingresaban quienes se hubieran hecho bachilleres en un *Gymnasium* y que, después de la reforma de Humboldt, hubieran superado el examen denominado *Abitur*. Se consideraba que solo entonces estaban capacitados para las tareas investigadoras que eran propias de la universidad. En la misma época, en Estados Unidos los *colleges* existentes impartían los estudios conducentes al título de *bachelor* después de cuatro años de estudio. Sería difícil imaginar un lugar más alejado de la idea de una institución dedicada a la investigación que un tradicional *college* americano a principios del siglo XIX. El objetivo fundamental de los *colleges* no era formar científicos o incluso profesionales, sino sobre todo ciudadanos piadosos y moralmente intachables. Por ello, aquellos graduados estadounidenses que pretendían mejorar sus capacidades investigadoras y profesionales empezaron a mirar hacia Europa y, por diversas razones, sobre todo a Alemania ya en pleno siglo XIX.

¿Por qué Alemania y no, por ejemplo, el Reino Unido, que tantos lazos, y no solo lingüísticos, mantiene con Estados Unidos? Ciertamente, hasta la consecución de su independencia, los pocos americanos que disponían de medios y que tenían afanes intelectuales





solían acudir a completar su educación a Oxford, Cambridge o Edimburgo. Después, el triunfo de la Revolución Francesa avivó el interés por París. Pero pronto el empuje renovador de las universidades alemanas empezó a atraer la atención de los americanos. Zemliakova mantiene que la traducción al inglés del libro de Madame de Staël *De l'Allemagne — On Germany*— y su difusión en Estados Unidos a partir de 1814 acentuaron esta atención. Sobre todo por el capítulo en el que define a Alemania como «país de poetas y pensadores» y también por el que dedica a las universidades alemanas, que se inicia con la afirmación: «Todo el norte de Alemania está repleto de las universidades más doctas de Europa». Concretamente, señala a la de Gotinga como la sobresaliente. En el primer capítulo de su obra, Meyer (2016) reproduce una carta que George Ticknor,<sup>25</sup> miembro de una distinguida familia de Boston, que había estudiado en Dartmouth, envió el 14 de octubre de 1815 a Thomas Jefferson, futuro presidente de los Estados Unidos, desde la mencionada universidad en términos muy laudatorios para la misma. Meyer (2016) estima que fueron entre ocho mil y diez mil los estadounidenses que acudieron a completar sus estudios en Alemania en el siglo XIX, especialmente en su segunda mitad. Suministra otras cifras reveladoras. De los 261 norteamericanos que estudiaron en Gotinga entre 1815 y 1870, veintuno de ellos acabaron como sendos presidentes de *colleges* de su país natal. Solo unos pocos de los 53 profesores con que inició su andadura la Universidad Johns Hopkins no habían estudiado en Alemania. Y en 1870, en Harvard, nueve de sus 23 profesores lo habían hecho.

Sin embargo, la autora rusa mantiene que hubo tres motivos adicionales en este interés por Alemania de los doctorandos norteamericanos. El primero, las condiciones materiales, que hacían que el estudio en sus universidades resultara muy económico, además de las facilidades que se daban para la matriculación y para la obtención del título de doctor a los estudiantes extranjeros, condiciones que no se daban en el Reino Unido o en Francia. El segundo fue la prontitud con la que, a su regreso al país natal, los expatriados doctores encontraban empleo en las universidades americanas que habían surgido con la imagen de Humboldt como símbolo. Y el tercero, el ambiente de libertad intelectual que, a diferencia de lo que ocurría en los *colleges* americanos, ofrecían las universidades alemanas. El párrafo debido a la pluma de Richard Ely, que luego fue un destacado profesor de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, es perfectamente expresivo del atractivo del ambiente (Zemliakova, 2019, p. 295):

El desarrollo de la ciencia también depende en gran medida de la atmósfera de libertad de pensamiento y expresión, de lo que los alemanes denominan *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit* — libertad de pensar y libertad de expresar sus pensamientos a sus colegas. Cuando llegué por primera vez a Alemania me pareció respirar una nueva y estimulante atmósfera de libertad... Sentí que en las universidades alemanas había espacio para el fortalecimiento y el desarrollo de la individualidad. Me pregunté a mí mismo: ¿era la atmósfera de Columbia College, tal como la conocí, favorable a la libertad de pensamiento y expresión? ¿Estimulaba y alentaba la investigación que conducía a pensamientos importantes? Aunque

25 De vuelta a los Estados Unidos, tras dos años en Gotinga, George Ticknor ejerció de profesor de Belles Lettres en Harvard y fue, según Meyer, «el promotor del primer intento de una reforma a fondo del college».





me sentía feliz por los tres años transcurridos en Columbia como estudiante, la única respuesta honesta que podía darme era «no».

Algunos de estos emigrados temporales participaron en la fundación de universidades calçadas a aquellas en las que se habían doctorado, como ocurrió con la Universidad Johns Hopkins, la Universidad Clark y la Universidad de Chicago, entre otras. Todas ellas eran privadas e inicialmente se limitaban a impartir cursos de postgrado, tal como hacían las del modelo inspirador, y dejaban los de pregrado en manos de los *colleges* existentes. Paulatinamente, una tras otra fueron abandonando esta restricción posiblemente con la intención de disponer de graduados bien formados. Condición, esta, que solo podían cumplir con unas pruebas de selección muy restrictiva. Por otro lado, algunas universidades públicas estatales abrieron escuelas de postgrado, con lo que se difuminó la diferencia con las privadas.

Pero el marco institucional y legal estadounidense era muy distinto al alemán, donde todas las entidades eran públicas y estaban sometidas al mismo patrón. Esto permitía a los estudiantes cambiar de universidad convalidando las asignaturas que tuvieran superadas, cosa que no ocurría al otro lado del Atlántico. Como recuerda Albritton (2009), en aquel país europeo el nombramiento del profesorado correspondía al Ministerio de Educación y su supervisión estaba solo en manos de las autoridades federales, sin que pudieran intervenir en el proceso las propias instituciones académicas. En EE. UU., por el contrario, cada universidad tenía su propia normativa de selección y remuneración, cuya supervisión estaba en manos de sus órganos de gobierno. Para Ash (2006), estas características diferenciales fueron lo suficientemente importantes para negar la condición de humboldtianas a las universidades americanas donde la investigación se había convertido en prioritaria. Consiguieron que el sistema norteamericano fuera más flexible al permitir que en el seno de una misma institución se combinaran departamentos dedicados a la formación profesional con los volcados en la investigación más básica, lo que no se aceptaba en el sistema alemán, que podría calificarse de «humboldtiano» puro. Zemliakova (2019) también observa diferencias impuestas por el marco institucional, pero las concreta en una distinta concepción de la *Lehrfreiheit* y la *Lernfreiheit*. Según ella, en Alemania la primera quedaba garantizada por la protección de las autoridades ministeriales ante grupos de presión externos a la universidad, como los ideológicos o religiosos. Los profesores gozaban de plena libertad en su búsqueda de la verdad, siempre que no excedieran los límites impuestos por el Ministerio. Podían diseñar sus programas y elegir los temas de investigación con plena libertad. En los Estados Unidos eran las propias universidades, sobre todo las privadas, las que dependían de grupos de interés externos. Por otro lado, el importante papel que tradicionalmente asumían en ellas el patronato, y fundamentalmente su presidente, era una restricción importante a la autonomía de profesores y estudiantes. El caso de Edward Ross, un profesor de la Universidad de Stanford que fue despedido porque sus opiniones políticas no gustaban a la señora Stanford, la viuda del fundador de la institución, suministra una clara prueba de la frágil protección de la *Lehrfreiheit*<sup>26</sup> y ello en uno de los más prestigiosos centros norteamericanos. A partir de

26 Zemliakova (2019) recomienda la lectura de Eliot (1907) para un conocimiento más profundo del caso.





entonces, el profesorado universitario se constituyó en grupo de presión y la asociación de ámbito federal que creó obligó a diseñar la figura de la denominada *tenure*, que constituye una barrera protectora pero que solo cubre una parte del cuerpo docente. Esta propia asociación —American Association of University Professors (AAVP)— mantiene que la libertad académica es un valor importante en la educación superior.

En cuando a la *Lernfreiheit*, las diferencias son también considerables. El estudiante universitario alemán tenía plena libertad no solo para elegir las asignaturas sino también para determinar cuándo estaba preparado para ser examinado, así como para cambiar de institución, gracias a los mecanismos de convalidación establecidos. Disponía de una amplia libertad no solo académica y, como dice Zemliakova (2019, p. 313), «solo su conciencia y la legislación general supervisaban sus costumbres y comportamiento». En EE. UU. el tema de la libertad de aprendizaje se resume en la lucha por la libertad de elección de asignaturas, pero dentro de la misma universidad. No fue fácil conseguir este derecho. Solo fue aceptado tras una pugna que duró unos cuantos años, que finalmente se resolvió a principios del siglo xx. Cuenta Zemliakova (2019) que Charles Eliot, rector de la Universidad de Harvard, cuando en 1907 parecía que la batalla por las asignaturas optativas ya estaba ganada, extendió el concepto de libertad y propuso equiparar el derecho de los estudiantes a negarse a asistir a ceremonias religiosas con el de elegir entre estudiar biología general o botánica, por ejemplo.

Es evidente que, por razones obvias, la universidad estadounidense que apareció a partir del último cuarto del siglo xix con un claro sesgo investigador no podía ser, ni fue, un clon perfecto de la alemana. El modelo ideado por Humboldt y sus colaboradores, como no podía ser menos, fue adaptado a las condiciones del nuevo entorno para luego seguir su propio curso. Meyer (1998) mantiene la tesis de que estas condiciones eran más favorables que las alemanas, de ahí que del modelo de Humboldt se desprendieran en ultramar unas universidades que acabaron triunfando mundialmente. Y recuerda la afirmación de Abraham Flexner, que fue el primer director del prestigioso Institute for Advanced Studies de la Universidad de Princeton: «De ella [la universidad alemana] ha surgido la *graduate school* del nuevo mundo; con ella tienen contraída una deuda infinita la industria, la sanidad y cualquier otra actividad práctica concebible». Albritton (2009, p. 11) remacha: «La educación superior en los Estados Unidos tiene una deuda con la filosofía de Wilhelm von Humboldt». Una afirmación que muchos consideran indiscutible.



# IX. LA RESISTENCIA ALEMANA AL PLAN BOLONIA







Es curioso, pero fue en Alemania, el buque insignia de la Unión Europea, donde mayor oposición encontró —y de manera más o menos velada aún bulle— la introducción del Plan Bolonia, un plan que, supuestamente, tantos beneficios había de generar en el ámbito de la educación superior. Prueba de ello es que aún en 2009, en buena medida ya implantado, se produjeron en el aludido país sonadas protestas estudiantiles, que se prolongaron varias semanas, en contra de los cambios que había comportado el proceso. «¡Bolonia arde!» era el grito de guerra de los protestatarios en sus algaradas callejeras, que iban acompañadas de algún que otro desmán. Como explica Pechar (2012, p. 613), en sus pancartas menudeaba un lema: «En tiempos anteriores era un poeta o un filósofo, ahora soy un *bachelor*». Con ello recordaban la famosa frase de Madame de Staël en su obra *De l'Allemagne*, publicada por primera vez en 1813, pero rápidamente incautada y destruida por un Napoleón que se sentía maltratado en la misma, en la que describía a Alemania como un país repleto de poetas y sabios. También fueron numerosos los profesores que, quizá con menos vehemencia dada su edad, manifestaron su disconformidad con la reforma boloñesa. Muchas fueron las obras, a menudo colectivas, que aparecieron en su contra.<sup>27</sup> Basta con el título de una de ellas, *Bologna Schwarzbuch* (El libro negro de Bolonia), para intuir la virulencia de los ataques. Julian Nida-Rümelin, un conocido filósofo que ostentó el cargo de ministro de Cultura en el Gobierno federal, siempre muy crítico con el Plan Bolonia, habla de dos frentes: por un lado, los políticos y burócratas ministeriales, y por el otro, los estamentos docentes de mayor peso (2009, p. 1): «Hasta hace poco pareció endurecerse el enfrentamiento entre los críticos, entre ellos la gran mayoría de los docentes en las universidades alemanas, y los incansables partidarios de la reforma, activos en los ministerios y las direcciones de las instituciones de enseñanza superior». La cuestión que más irritaba era la sustitución de los dos títulos tradicionales, *Diplom* y, en menor medida, *Magister*, por los de *Bachelor* y *Master*, lo que, junto con otras cuestiones, significaba una rendición a McKinsey, nombre de una conocida consultoría de negocios que el citado autor utilizaba como símbolo del imperialista aparato económico-educativo estadounidense (2006).

Claro que puede argüirse que no en vano el rastro de Wilhelm von Humboldt y su singular concepto de *Bildung* tienen un origen alemán y que es en los ambientes universitarios de este país donde su huella ha sido más profunda. Luego, cualquier operación que tienda cuando menos a diluirla, como es el caso del Plan Bolonia, ha de encontrar mayor resistencia que en otros países.<sup>28</sup> Pero ocurre que Bolonia no fue el primer intento de erosión del modelo humboldtiano, sino que, como bien señala el mencionado Pechar (2012, p. 616), a lo largo del siglo XIX apareció una guardia pretoriana, integrada por una élite de profesores universitarios a los que Ringer (1969), inspirándose en Max Weber, apeló «mandarines», que se opuso encarnizadamente a toda reforma de modernización del sistema que pusiera en peligro los privilegios, y por lo tanto el poder, que el modelo de la Universidad de Berlín, extendido al conjunto alemán, les había conferido. Los mandarines eran la flor y nata de la *Bildungsbürgertum*, un estatus<sup>29</sup> social sin paralelo en los otros

27 Östling (2018) cita las de Hass y Müller-Schöll (2008), Bollenbeck y Wand (2007), Schultheis et al. (2008) y Schultz y Stein (2009).

28 Aunque en Austria y en la Suiza alemana también fue muy considerable.

29 Recuérdese la distinción entre clase y estatus que hace Max Weber. Como aclara Pechar (2012, p. 618), clase hace referencia a la posición en el sistema económico de producción, mientras que estatus es un determinado estilo de vida con el correspondiente código de valores.





países europeos, del que gozaban personas de clase media pero con un elevado nivel cultural. Estos mandarines eran quienes «determinaban los requisitos para ser miembros del grupo y actuaban como sus portavoces en cuestiones culturales» (Ringer, 1969, p. 6).

Según Vondung (1976), entre las condiciones precisas para formar parte de esta *Bildungsbürgertum* figuraba la priorización del prestigio social sobre la riqueza, prestigio social adquirido tras una educación académica menos preocupada por la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos que por su contenido cultural. Hasta bien entrado el siglo XIX, el desarrollo económico alemán era muy limitado y ello comportaba que, frente a un agonizante feudalismo, especialmente en Prusia, no hubiera un empresariado potente dispuesto a defender sus intereses. Lentamente, «una nueva división de la sociedad basada en la profesión y la educación empezó a evolucionar en paralelo a la estratificación tradicional por nacimiento (Ringer, 1969, p. 16)». Esta *Bildungsbürgertum*, o sea burguesía engendrada por la *Bildung*, empezó a ocupar las nuevas plazas que el crecimiento de la burocracia estatal comportaba. El profesorado universitario, protegido por la *Lehrfreiheit* o libertad de cátedra, era una pieza importante de la misma y los catedráticos, con cargos vitalicios, sus sumos sacerdotes. Porque, si bien el Estado se encargaba de la financiación, la gestión de las universidades estaba en manos no de todo el profesorado, sino de los catedráticos, que eran quienes, constituidos en senado, designaban al rector. Durante una primera etapa, cuyo término se sitúa hacia 1860, estos catedráticos tendían a ser de talante progresista y liberal, eso sí, siempre y cuando no se recortaran sus derechos ni se diluyera el modelo de universidad que defendían.

El último tercio del siglo XIX fue testigo de un fuerte despegue de la industria alemana. Dos fueron sus consecuencias en el plano social. Por un lado, apareció un empresariado pujante que intentó por todos los medios acumular poder político. Por el otro, unos trabajadores, tanto de cuello azul como blanco, exigieron el reconocimiento de derechos, entre ellos el de acceder a estudios que les permitieran ascender en la escala social. La *Bildungsbürgertum* se encontró comprimida entre estas dos fuerzas contrapuestas y su influencia empezó a declinar. Para los mandarines la crisis era cultural y había que defender como fuera su universidad y el mantenimiento de la protección del Estado sobre su *Lehrfreiheit*. Las tensiones entre el neohumanismo que predicaban y la demanda de una enseñanza más aplicada, más utilitaria, crecieron. Aparecieron escuelas técnicas especializadas, las denominadas *Hochschulen*, tanto de carácter público como privado, al margen de las universidades, y que reclamaban un tratamiento similar al de estas. La mayoría se dedicaban a temas tecnológicos, en cuyo caso anteponían el adjetivo *technische* al mencionado sustantivo. El descubrimiento y la divulgación del escrito de Humboldt a principios del siglo XX suministró cierto oxígeno a los mandarines, que, como dice Pechar (2012, p. 620), «no solo clamaron por una renovación de la universidad [...] sino también por un “renacimiento espiritual” de la nación (del que ellos serían las comadronas) que restablecería su hegemonía». Miraron con altanería a las *Hochschulen* y se oponían a que estas pudieran ofrecer estudios y títulos de doctorado. Hubo que esperar al siglo XX para que se les diera el permiso de hacerlo. Tal como explica Kieser (2004), aun así, en 1902 el rector de la Universidad de Würzburg hablaba de las *Hochschulen* como esas «creaciones patológicas» que no tenían derecho a existir porque carecían de tradición científica.







### Escuelas técnicas creadas hasta 1900 en Alemania

Escuela	Fecha de fundación	Escuela	Fecha de fundación
Brunswick <sup>30</sup>	1745	Darmstadt	1869
Karlsruhe	1825	Aquisgrán	1870
Dresde	1828	Berlín	1879
Stuttgart	1829	Hannover	1879
Múnich	1868		

Fuente: Zanden (2004, p. 30).

Corramos un tupido velo sobre los lustros más tristes de la historia europea, y particularmente la alemana, pues sus universidades también fueron sometidas en su transcurso a toda clase de vejaciones. Para Peschar (2012, p. 622), el año 1960 significó el principio del fin de la hegemonía de los mandarines. Una reforma legal democratizó los órganos de gobierno universitarios al incluir en ellos a todas las categorías de profesores e incluso estudiantes y darles voz y voto. Las aulas se masificaron, aunque a un ritmo inferior al manifestado en otros países europeos, y se hizo más difícil el mantenimiento de los principios, quíerase o no, guste o no guste, elitistas del modelo humboldtiano. Los mandarines resistieron y sus tradicionales buenas relaciones con el Estado se deterioraron. Pusieron palos a las ruedas a todas las ulteriores reformas que pretendían una mejor adaptación a las nuevas exigencias tanto del mundo económico como de la imparable masificación. Seguían fieles a la *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*, principios especialmente diseñados para universidades de pequeño tamaño y dedicadas a la formación de la élite intelectual, pero más difícilmente aplicables en centros más masificados.

Cuando desde Europa, con Bolonia como epicentro, se inició la andadura que había de modificar a fondo toda la estructura de la enseñanza superior, Alemania mostró una gran división de opiniones ante el proyecto, especialmente en lo relativo a los módulos en que se divide a la enseñanza superior. Schimank (2010, p. 45) divide en cuatro grupos las posiciones mantenidas por profesores y funcionarios del ramo:

- La tesis de la continuidad. El modelo de Humboldt era acertado en el pretérito y lo puede seguir siendo debidamente adaptado a las condiciones actuales. El pasado debe y puede ser renovado. La preocupación por la *Bildung* debe mantenerse.
- La tesis de la discontinuidad en una lectura funcional. En las condiciones actuales, el modelo de Humboldt no tiene utilidad alguna. El pretérito no sirve para nada. Borrón y cuenta nueva.
- La tesis de la discontinuidad en su lectura disfuncional, según la cual el modelo de Humboldt era válido, pero la nueva estructura de los estudios superiores que Bolonia ha diseñado lo hace inaplicable.

30 Fue fundada en 1745 con el nombre de *Collegium Carolinum*, que cambió por el de *Technische Hochschule Braunschweig* y hoy se conoce por *Technische Universität Braunschweig*.





- Las condiciones actuales han dejado obsoleto el modelo de Humboldt, pero el que se ha diseñado para sustituirlo no es una buena solución. Esta es la postura del autor del artículo.

Porque Schimank (2010) sostiene que el modelo de Humboldt se había ido deteriorando en perjuicio de la enseñanza, bajo el argumento sostenido por los profesores que habían de concentrar sus esfuerzos en la investigación. La *Bildungsbürgertum* no tenía preocupación alguna por la formación, sobre todo práctica, ya que la mayoría de sus miembros se dedicaban a actividades culturales generosamente financiadas por presupuestos públicos. De ahí que Schimank, un *parvenu*, ataque con saña a sus colegas profesores que se oponen a cualquier reforma invocando el nombre de Humboldt como escudo protector. Fent (2012, p. 3) sostiene que Schimank forma parte del «proletariado boloñés» que se enfrenta a la «burguesía humboldtiana». Tanto Pechar (2012) como Schimank (2010) creen que ya no se puede ni debe hablar del modelo de Humboldt, cuya defensa solo mantienen los viejos mandarines supervivientes. Otra cuestión es lo que opinan, tanto ellos como otros interesados en estos temas, sobre los objetivos, las medidas y la aplicación del Plan Bolonia, que no comparten.

Cuando en mayo de 1998 cuatro ministros firmaron la Declaración de la Sorbona, donde por primera vez se mencionó la estructura grado-máster de los estudios universitarios, en Alemania hacía ya cierto tiempo que tenían en elaboración un proyecto de reforma de su legislación. Su gestación se había alargado mucho por la resistencia de los mandarines aún en activo. Finalmente fue aprobada en agosto de 1998. El propósito era corregir unas flagrantes ineficacias, entre las que cabe destacar las elevadas tasas de abandono registradas en muchas carreras y la duración efectiva de los estudios, muy superior a la teórica. En promedio se tardaba siete años para conseguir el título de diplomado, el equivalente a nuestro licenciado, cuando lo previsto oscilaba entre los cuatro y cinco años. La reforma proponía admitir la introducción, con carácter experimental, de nuevos ciclos educativos, pero en el texto no aparecían los términos de grado y máster que con el tiempo acabarían imponiéndose.

Pero la mecha prendida en la Sorbona puso en marcha una acelerada dinámica. En 1999 fueron 29 los ministros de distintos países, no todos pertenecientes a la Unión Europea, que se reunieron para acordar que los estudios universitarios estuvieran integrados en dos ciclos. El primero había de tener una duración comprendida entre tres y cuatro años y, en lo posible, había de permitir que quienes se graduaran tuvieran ya una profesión que les abriera las puertas del mercado laboral. Para acceder a un segundo ciclo se precisaba haber superado el primero. Nada decía el acuerdo sobre la duración de este segundo escalón, ni en el texto aparecían los términos grado (*bachelor*) y máster que tanta erisipela levantaron en Alemania.<sup>31</sup>

Witte (2006) resume las reformas que se sucedieron en la enseñanza superior de su país, que no se limitaron a aplicar las directrices del Plan Bolonia, y efectúa una breve

<sup>31</sup> Tanto es así que apareció una iniciativa, que no prosperó, que proponía la utilización del enrevesado término *Bakkalaureus*, un híbrido de alemán y latín, en lugar del de *bachelor*, de clara inspiración anglosajona.





comparación con las que tuvieron lugar en Francia y Alemania. Años más tarde, Sieh (2013) ahonda en el tema, aunque esta vez son muchas las páginas donde desmenuza de manera paralela las rutas seguidas por Alemania y Francia, y las diferencias que, a pesar de la deseada convergencia, se mantienen. Cinco son los puntos que Witte destaca por las peculiaridades que perduran en Alemania frente a los otros países que también se su- bieron al tren que partió de Bolonia.

- Tradicionalmente tanto en las universidades como en las escuelas superiores profesionales (*Fachhochschulen*) alemanas el título que se confería era fundamentalmente el de *Diplom*, aunque también se utilizaba, si bien con mucha menor frecuencia, el de *Magister*, empleado como equivalente en ciertos estudios. Tras superar las pruebas pertinentes de cada una de las asignaturas básicas programadas para los cuatro primeros semestres de *Grundstudium*, se obtenía el correspondiente prediploma (*Vordiplom*), que no tenía más que efectos académicos. El segundo ciclo estaba compuesto de conferencias, a las que no era obligatorio asistir, y algunas prácticas. Aca- badas estas, el estudiante podía elegir el momento en que se presentaría a la prueba final, consistente en cuatro exámenes orales que debían tener lugar en un plazo reducido de tiempo. Esta normativa, al dar al estudiante mucha latitud en la elección de las fechas de sus exámenes, tenía el incon- veniente de alargar su permanencia en el centro más allá de lo previsto; es un residuo de la *Lehrfreiheit* de raíz humboldtiana. Superados los exáme- nes, había que redactar una tesina y finalmente se coronaba el recorrido con el título de *Diplom*. A este sustantivo se añadía la especialidad corres- pondiente y, si procedía, las siglas FH, que respondían a *Fachhochschule*. El título habilitaba profesionalmente. Lentamente, ya a partir de 1999, la KMK (*Kulturministerkonferenz*), la conferencia de los ministros de Cultura federa- les, fue precisando la estructura de las nuevas titulaciones dentro del marco de libertad permitido por los acuerdos de Bolonia. Para el primer es- calón optó por un grado de tres años que ya habilitaba profesionalmente, mientras que el máster podría ser de uno o dos años. Cada asignatura del correspondiente escalón comportaba una prueba o examen para ser supera- da. Witte mantiene que las propuestas de la KMK finalmente cuajaron, a pesar del disgusto que significaban para los profesores más veteranos, por dos razones. Primero, por la gradualidad en la entrada en vigor de las medidas reformadoras. Y, segundo, porque la KMK es un órgano colegiado no ejecu- tivo, y estas medidas no entraron en vigor hasta que no fueron aprobadas por los parlamentos de cada uno de los dieciséis estados que conforman la Federación alemana. Los estudios de Derecho, Medicina e Ingeniería, sin embargo, no han sido afectados y quienes los cursan siguen aferrados al *Diplom*.
- La interpretación que en Alemania se hizo del criterio de empleabilidad que había de cumplir el título de *Diplom* fue estricta. Con este título debía poder accederse al mercado de trabajo sin impedimento alguno. Sin embargo, lo





cierto es que en determinadas especialidades, por su idiosincrasia, esta exigencia no ha podido cumplirse.

- A diferencia de lo que ocurría cuando regía un solo escalón para el título de *Diplom*, un graduado no tiene asegurada la aceptación en un programa de máster. Esta dependerá de su expediente y de otras exigencias que la entidad que lo organiza quiera exigir. La admisión es selectiva. En los Países Bajos, por el contrario, cada universidad se encarga de organizar estudios de máster de tal manera que todos sus graduados tengan la seguridad de poder proseguir sus estudios.
- La distancia entre las *Fachhochschulen*, donde prima la *Ausbildung*, la formación práctica, y las universidades se ha ido difuminando. Aquellas pueden ofrecer programas de máster, aunque aún subsisten diferencias en cuanto a la financiación y las exigencias académicas. Una prueba más del alejamiento respecto al modelo implantado por Humboldt.
- El sistema de acreditación alemán, según Witte (2006), un caso singular dentro del panorama de los países seguidores del proceso de Bolonia. Son seis las agencias independientes creadas, bajo la supervisión de un consejo nacional de acreditación, que velan por la calidad de los programas de las universidades y las *Fachhochschulen*, su cumplimiento de las normas generales y federales, y la competitividad internacional de los títulos expedidos.



# X. EL DESPLIEGUE DEL PLAN BOLONIA EN ALEMANIA







En mayo de 2018 se celebró en París una conferencia de los ministros del ramo para hacer balance de la implementación del Plan Bolonia en todos los países en el período 2015-2018. Como es lógico, el representante alemán presentó el informe redactado y aprobado por el grupo de trabajo de Aplicación del Proceso de Bolonia, que en su día se constituyó en aquel país para hacerse cargo de la supervisión del proceso de adaptación al nuevo marco europeo de educación superior, cuya génesis fue la Declaración de la Sorbona. El susodicho grupo es amplio, pues, presidido por el ministro federal de Cultura, está integrado por sendos representantes de los ministerios del mismo ramo de los dieciséis estados federados, de la conferencia de rectores de las instituciones de enseñanza superior y de otras organizaciones sindicales y empresariales interesadas en la materia.

El informe presenta unos datos e informaciones que demuestran la seriedad y la determinación con las que el país centroeuropeo se ha tomado el proceso. Algunos datos numéricos son significativos. En el semestre de invierno del curso 2017-2018, las universidades y las escuelas técnicas superiores ofrecieron, en conjunto, 8.750 programas de grado y 8.758 de máster. En total, representan el 91,1% de todos los programas ofrecidos, lo que a su vez significa un aumento del 3,7% en esta proporción respecto a la situación en 2015. Si recordamos que hay estudios como Medicina, Ingeniería, Derecho, Farmacia y parcialmente Magisterio que no aplican este modelo de plan de estudios, puede decirse que ya se ha llegado prácticamente al límite y se ha completado la conversión deseada.

De la promoción que en 2013 obtuvo el título de graduado, en 2016 el 64% ya habían emprendido estudios de máster, mientras que el 14% tenían proyectado hacerlo. Un hecho relevante es la diferencia entre los graduados provenientes de la universidad y los de las escuelas técnicas superiores. De aquellos, el 82% habían emprendido estudios de máster y el 8% proyectaban hacerlo. En el caso de quienes provenían de escuelas técnicas superiores, los respectivos porcentajes eran 44% y 20%. Cifras que demuestran que, a pesar de la aproximación entre las dos categorías de instituciones, los estudios de grado en las universidades son menos finalistas, de cara al mercado de trabajo, que en las escuelas técnicas superiores.

Tanto el Estado federal como los estados que lo integran se comprometieron en su día a que como mínimo el 50% de los estudiantes de grado o de máster hubieran realizado estancias de tres o más meses en el extranjero y conseguido por lo menos el 15% de los créditos exigidos para la obtención del título. En la mayoría de los países el objetivo mínimo de estudiantes en el extranjero es solo del 20%. Además, el sistema de acreditación alemán es el único que obliga, para dar el visto bueno a los planes de estudio, a que en ellos figure una «ventana de movilidad» para inducir a los estudiantes a internacionalizarse. Según los datos del DAAD (Deutsche Akademik Austausch Dienst), en 2017, aunque se estaba lejos del objetivo, eran ya un 30% los matriculados que habían optado por cursar parte de sus estudios en el extranjero (el 36% según otros criterios más laxos). Es decisión de las autoridades alemanas incrementar los esfuerzos para alcanzar cuanto antes el objetivo del 50%.





En resumen, la Alemania que tan reticente se había mostrado ante cualquier intento de desvirtuar el modelo universitario de Humboldt, al que atribuía un papel importante en su pujanza económica, es ahora el botalón de proa del proceso de Bolonia. De Humboldt solo quedan efluvios, aunque sigue vivo en el imaginario universitario mundial.





## XI. LA CONSOLIDACIÓN DE LA *BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE*<sup>32</sup>



32 Optar por traducir Betriebswirtschaftslehre por economía de la empresa implica perder la singularidad irrepetible que aquella disciplina tiene en los medios académicos germanos. De ahí que se haya preferido mantener la denominación original, a pesar de sus enrevesadas composición y ortografía.





Dice Meyer (1998, p. 19): «La *Betriebswirtschaftslehre* es la singular rama de la economía de los negocios que constituye el principal legado de las escuelas de negocios al mundo contemporáneo de la educación empresarial (y cuyo compromiso con esta iba a hacer a Alemania considerablemente impenetrable por la educación empresarial de estilo americano)». Efectivamente, un repaso a las escuelas de negocios europeas, pretendidos clones de las *business schools* norteamericanas, más sobresalientes en la actualidad, muestra que entre ellas las hay británicas, francesas, italianas y españolas, pero brillan por su ausencia las alemanas. Y ello pese a la mayor importancia de la economía del país centroeuropeo. Últimamente algunos intentos pretenden revertir esta situación, pero aún resta mucho camino por recorrer.

En tiempos pretéritos, cuando la actividad económica gozaba de escasa sofisticación, los comerciantes se formaban en las técnicas de su profesión ejerciendo de aprendices durante el tiempo que exigía el reglamento de su correspondiente gremio. El aprendizaje basado en la práctica era el medio básico para adquirirlas. Ciertamente, y pronto surgieron algunos manuales como ayuda para adentrarse en la teneduría de libros y obras destinadas a reconciliar las peculiaridades de los negocios con la doctrina cristiana, aunque probablemente tuvieron escasa divulgación. En 1676 apareció la obra de Jacques Savary *Le parfait négociant*, que fue inmediatamente traducida al alemán con el título *Der vollkommene Kauff- und Handelsmann* e inauguró la etapa de sistematización de los conocimientos que debería dominar toda persona dedicada a los negocios. Dignos de mención son los tratados de Marperger (1715),<sup>33</sup> el primero en proponer la creación de una escuela para la formación de comerciantes, Ludovici (1756) y Leuchs (1803). Con este último se cierra la etapa que Klein-Blenkers y Reiss (2012) consideran, aunque no con estos mismos términos, como la prehistoria de la *Betriebswirtschaftslehre*.

Porque en el siglo XIX ya no eran los establecimientos comerciales los que planteaban los problemas más enrevesados a sus gestores, sino que la Revolución Industrial abrió las puertas a la aparición de empresas manufactureras de apreciables dimensiones que requerían instrumentos de gestión de la producción, como por ejemplo la contabilidad interna o de costes, desconocidos en la época anterior. Ya el aprendizaje basado en la práctica mostraba limitaciones y aparecieron manuales con mayor complejidad. Entre ellos, el que conoció más éxito en Alemania fue el de Emminghaus (1868), *Allgemeine Gewerkslehre*, que aborda cuestiones de estructura organizativa y de los factores que concurren en el proceso productivo, entre ellos el empresario. Pero, como era de esperar, pronto aparecieron iniciativas, la mayoría auspiciadas por organizaciones empresariales, como cámaras de comercio y similares, dedicadas a sustituir el aprendizaje basado en la práctica por un aprendizaje colectivo capaz de suministrar gestores y auxiliares de gestión a las empresas, cuando menos las de mayor complejidad. Puesto que hasta 1871 no se produjo la unificación de Alemania en un Estado federal, el panorama en esta fecha tan señalada era de una enorme diversidad (Zanden, 2004, p. 16). Cada una de las teselas del nuevo Estado presentaba sus peculiaridades. No fue hasta finales del siglo XIX, creada y en funcionamiento la *Deutscher Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen* (Asociación Alemana de Educación Co-

<sup>33</sup> Explica Zanden (2004, p. 44) que Marperger tenía muy maduro el proyecto de fundar en Sajonia una academia con el nombre de *Seminarium Scientiarum Mercaturae Publicum*, pero no encontró los recursos financieros para llevarlo a cabo.





mercial), cuando se racionalizó la estructura y los currículos de las enseñanzas mercantiles sobre todo el territorio alemán pero sin llegar a la uniformidad total, dado el margen que deja a cada *Land* la configuración federal.

Entre las entidades en funcionamiento cabía distinguir dos especies, si bien la frontera entre ellas no es nítida: las *Kaufmännische Fortbildungsschulen*, que eran escuelas o academias de capacitación profesional mercantil, y las *Handelsschulen*, escuelas de estudios mercantiles. Las primeras tenían como misión esencial completar la formación de los aprendices. Las clases tenían lugar antes o después de la jornada regular de trabajo o incluso solamente los fines de semana. La primera escuela de este tipo fue creada por un tal Arnoldi en la ciudad de Gotha en el año 1831, pero en 1895 eran 225 las que estaban en funcionamiento. Como puede verse en la tabla adjunta, la gran mayoría habían sido creadas por asociaciones y gremios profesionales, aunque a partir de 1895 la presencia pública adquirió mayor importancia, sobre todo por un mayor activismo de las instancias municipales. El problema estribaba en el profesorado. Se utilizaba el de los *Gymnasiums*, es decir el de la enseñanza media, para aquellas materias de tipo instrumental, como las matemáticas, y a comerciantes en ejercicio para las de tipo mercantil. El resultado era mediocre y no satisfacía a quienes aspiraban a elevar el nivel de las enseñanzas mercantiles.

#### Fundadores de las escuelas de capacitación profesional mercantil en funcionamiento en 1895

Entidad fundadora	Escuelas
Asociaciones y gremios profesionales	160
Ayuntamientos y entes comarcales	28
Particulares	12
Instancias estatales	11
Cámaras de comercio	10
Otros	4
<b>Total</b>	<b>225</b>

Fuente: Zanden (2004, p. 23)

Los estudios en las segundas duraban entre dos y tres años y eran a tiempo completo. Algunas exigían la posesión de un título para optar al ingreso en las mismas, mientras que en otras no existía este requisito. Los planes de estudio variaban sensiblemente entre ellas y formaban un mosaico muy desigual y variopinto. Como explica Zanden (2004, p. 45-50), algunas destacaron por su afán de imponer un rigor a sus estudios cercano al universitario y se dedicaron a desarrollar e impartir las *Handelwissenschaften*, o sea las ciencias comerciales, denominación que por entonces privaba. Ya se ha mencionado el intento de Marpeger, frustrado por falta de apoyo financiero. Podría añadirse el del Collegium Carolinum. Este, fundado en 1745 por el duque Carlos I de Brunswick, fue reorganizado y ampliado en 1835 al añadirsele a la sección de humanidades una rama técnica y otra de estudios mercantiles. La duración de los estudios en esta última era de dos años. La escasa matrícula obligó pronto a su cierre.

La bendición legal de las escuelas politécnicas y su aceptación como centros de enseñanza superior, aunque con ciertas limitaciones respecto a las universidades, dio alas a los intentos de creación y reconocimiento legal de las escuelas de negocios. Habida





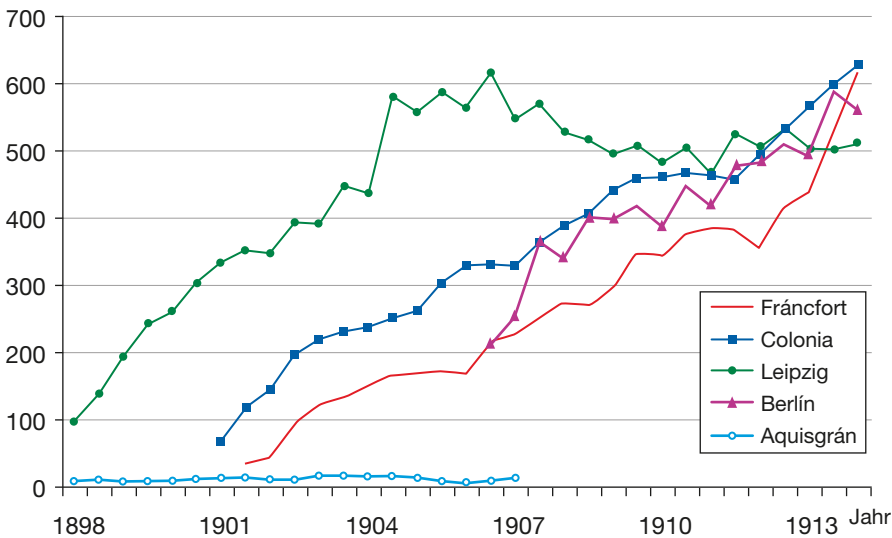
cuenta que ni el comercio ni la economía tenían cabida en la universidad volcada en la ciencia pura de Humboldt, en 1870 la Cámara de Comercio de Breslau solicitó del ministerio del ramo la creación en su Escuela Politécnica de una cátedra de Ciencias Empresariales. La petición fue rechazada. Poco tiempo después fue la Cámara de Comercio de Leipzig quien insistió, también con muy pobres resultados.

Un papel relevante en este proceso de consolidación de los estudios empresariales le correspondió a Gustav von Mevissen (1815-1899), un destacado prohombre de Colonia, con participación en muchas iniciativas industriales y financieras, que llegó a ser presidente de la Cámara de Comercio de la ciudad. En calidad de tal encabezó, en 1855, la solicitud al Gobierno para crear en la ciudad el Rheinische Polytechnikum, que, de prosperar, hubiera tenido la singularidad de incluir en sus planes de estudio disciplinas técnicas, como su nombre conducía a suponer, pero también mercantiles. Finalmente, el Gobierno prusiano decidió localizar el nuevo centro en Aquisgrán y el proyecto fue abandonado. Pero Mevissen no tiró la toalla. Su objetivo pasó a ser la creación de una escuela de ciencias empresariales privada de prestigio en su ciudad. Se requería una autorización gubernamental. Tan obcecado estaba en la idea, que ofreció sufragar una proporción importante de la inversión que su proyecto entrañaba. No hay coincidencia en su importe. Según Meyer (1998), 750.000 marcos de su peculio, a condición de que la ciudad aportase los 250.000 restantes para llegar al millón que estimaba preciso. En cambio, Zanden (2004) habla de una aportación personal de 100.000 marcos, otra de 91.500 por parte de la Compañía Ferroviaria de Renania, que él mismo presidía, mientras que la aportación del resto quedaba por determinar. Tenía muy claro que el carácter eminentemente aplicado de las enseñanzas que había que impartir no casaba con los afanes puristas y neohumanistas de las universidades alemanas, por lo que sostenía que su proyecto debía mantenerse al margen de estas. Así, además, sus estudiantes no se contagiarían de los malos hábitos y modos que distinguían, en su opinión, a quienes, protegidos por un fuero especial, se formaban en las universidades. El consistorio aceptó el ofrecimiento del prócer Mevissen. Sin embargo, el ministro Puttkamer se opuso al proyecto al considerar que obligaba a crear una nueva entidad. En su opinión, bastaba con que se abriera una sección dedicada a los estudios mercantiles dentro de alguna de las escuelas politecnicas ya existentes. No obstante, Mevissen no se desanimó y siguió con su empeño, a sabiendas de que se iba a enfrentar a un potente grupo de presión que discrepaba de su proyecto. En 1895, a iniciativa de la Cámara de Comercio de Brunswick, se organizó una conferencia que tuvo gran resonancia. Asistieron a la misma la mayoría de las cámaras de comercio alemanas. El tema a tratar era la organización de las enseñanzas mercantiles. Su resultado, materializado un año más tarde, fue la creación de la Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen (Asociación Alemana para las Enseñanzas Mercantiles). Una de sus tareas era racionalizar este tipo de estudios, hasta entonces muy variopinto. Después de la apertura de las primeras escuelas de ciencias empresariales en Leipzig y Aquisgrán en 1898, el proyecto de Mevissen se hacía realidad, aunque cuando su promotor ya había fallecido. El ejemplo cundió y pronto las ciudades más importantes de Alemania contaron con este tipo de entidad. Según Meyer (1998, p. 105), once años después de la apertura de la primera, que fue en Leipzig, eran 1.696 los estudiantes matriculados, una cifra inferior





a los 2.637 que lo estaban en las facultades universitarias de economía. Pero cinco años más tarde, las posiciones se habían invertido: 2.270 frente a 2.250. Tan fulgurante éxito se quebró a partir de mediados de los años veinte. Paulatinamente, las *Handelshochschulen* se transformaron en secciones de las facultades universitarias de economía. Desde entonces hasta la reforma impulsada por Bolonia, dos fueron los títulos que ofrecían las facultades de economía en el país: el *Diplom* de Economía y el *Diplom* de Ciencias Empresariales. Modelo copiado en España unos años después de crearse la primera Facultad de Ciencias Económicas en la Universidad de Madrid en la década de los cuarenta. No en vano fue un profesor alemán, Heinrich von Stackelberg, quien diseñó su organización y el plan de estudios.



Mevisen se hubiera llevado un disgusto de haber vivido cuando en 1914 su escuela de negocios se transformó en universidad, como lo hizo la de Fráncfort del Meno. Uno de sus principios se había quebrado. Como seguidamente se verá, los docentes de la sección de Gestión Empresarial se empeñaron en dar un contenido científico a esta disciplina para depurarla del carácter aplicado que tenía cuando se la denominaba Ciencias Comerciales.

Pero antes merece la pena detenerse unos instantes a comentar la explicación que Meyer propone al distinto final que tuvieron los proyectos educativos de Mevisen y Wharton, respectivamente. Porque, según él (1998, p. 103), «el plan de Mevisen habría dado nacimiento a una escuela de negocios sorprendentemente similar a la que Wharton fundó dos años más tarde en Filadelfia». Efectivamente, el presidente de Bethlehem Steel, entusiasta del taylorismo, consideraba necesario elevar el nivel intelectual de los ejecutivos de las grandes empresas norteamericanas y fomentar la utilización de principios científicos en su organización. Para ello proponía crear una escuela para graduados en la





que se aplicaría una mezcla de práctica y teoría, la Wharton School of Finance and Commerce. Pero creía que era imprescindible que se cobijara en una universidad de prestigio. Le costó convencer a la de Pensilvania para que desempeñara este papel protector, pero finalmente lo consiguió. Y hoy en día la Wharton School of Finance and Commerce es una de las más prestigiosas escuelas de negocios a escala mundial. De Mevissen solo se habla en algún documento erudito. Sus huellas se han difuminado en un departamento de la Universidad de Colonia, donde se acogen estudiantes recién salidos del *Gymnasium* que optan por conseguir el título de graduado en *Betriebswirtschaftslehre*.

Meyer (2016, p. 107) atribuye esta opuesta trayectoria «a la diferencia en recursos culturales» con la que se encontraron uno y otro proyecto. En Alemania, a finales del siglo XIX, la *Bildungsbürgertum*, a pesar de estar ya en decadencia, aún miraba con altanería a los hombres de negocios, cualquiera que fuera el éxito conseguido en sus quehaceres. Un comentario del sociólogo Max Weber refleja perfectamente este sentimiento (Meyer, 1998 p. 29): «Piénsese en el estremecimiento de un típico profesor de leyes y a la vez abogado privado si se viera sentado en la reunión del profesorado de su facultad de Derecho o de Ciencia Política junto a una persona que representara un campo del saber de tan baja consideración social como la administración de negocios o la contabilidad». Por el contrario, en Estados Unidos la acumulación de riqueza por un empresario era respetada y admirada, siempre y cuando parte de ella revirtiera en un incremento del bienestar social, bien a base de creación de más puestos de trabajo o de entidades sin fines lucrativos. El propio Wharton era cuáquero y su religión le obligaba a llevar una vida austera, por muy repletas que estuvieran sus arcas particulares. Era tan respetado un profesor de la escuela de negocios, que utilizaba el método del caso para adiestrar a sus estudiantes, como, pongamos por caso, un profesor de física teórica, que dejaba la pizarra repleta de abstractos símbolos matemáticos al finalizar sus clases.

Por ello, los docentes que se incorporaron a las escuelas de ciencias empresariales que en Alemania se iban creando aspiraban a elevar el nivel académico de su disciplina para hacerla equiparable a las que se impartían en las aulas universitarias, concurridas por jóvenes que suspiraban por entrar en las filas de la *Bildungsbürgertum*. Los profesores de las susodichas escuelas pretendían alcanzar el prestigio y el sueldo de que gozaban los de las universidades. La creación de la Escuela de Ciencias Empresariales de Leipzig, la primera de la serie, fue la señal de salida de una ristra de escritos que constituyen los embriones de una nueva disciplina que tardó unos años en cristalizar en la que finalmente fue conocida como *Betriebswirtschaftslehre*. Si hacemos caso a Klein-Blenkers y Reiss (2012, p. 1.422), el período de gestación se extendió hasta 1909 y en su transcurso dos nombres tuvieron un especial protagonismo. El primero es el de Schmalenbach, el autor del muy traducido *Dynamische Bilanz*, que en 1906 fundó la revista *Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung*,<sup>34</sup> en la que años más tarde, concretamente en 1931, reconoció que, al fundarla, tenía la cómica ambición de hacer de su materia una ciencia. El segundo es Nicklisch, quien dos años más tarde lanzó la *Zeitschrift für Handelswissens-*

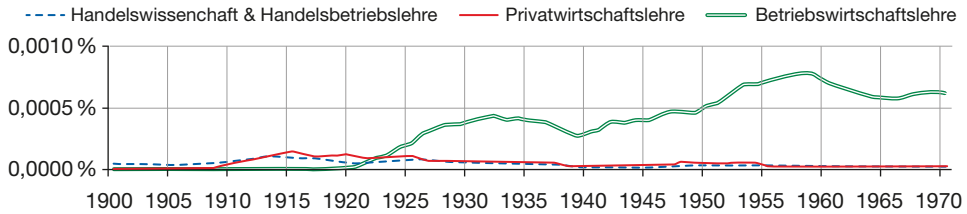
34 Su título denota que aún no se había consolidado el término *Betriebswirtschaftslehre* cuando se fundó la revista. Solo en 1963 cambió su nombre por el de *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*. La revista sigue apareciendo con regularidad.





*chaft und Handelspraxis*.<sup>35</sup> Otros contribuyeron con sendos escritos a acelerar el proceso que culminó con la aceptación generalizada del término *Betriebswirtschaftslehre* tras muchos años de disputa con otras denominaciones, como puede comprobarse en el gráfico adjunto:

**Frecuencia relativa entre 1900 y 1970 de las denominaciones *Privatwirtschaftslehre*, *Betriebswirtschaftslehre*, *Handelsbetriebslehre* y *Handelswissenschaften* en la literatura en lengua alemana captada por Google**



Fuente: Brockhoff, 2017, p. 178.

Cercano el consenso sobre la denominación, se inició la etapa de la consolidación, que se extendió desde 1910 a 1933. Los esfuerzos de los profesores de esta materia, cuyo número no dejaba de crecer, se centraron en definir los límites y el contenido de esta nueva disciplina. Las inevitables controversias sobre algunas cuestiones fueron designadas, algo grandilocuentemente, como *Methodenstreiten* (el conflicto del método), en clara imitación de la que enfrentó a la escuela austríaca con la histórica, respectivamente encabezadas por Carl Menger y Gustav von Schmoller, en el dominio de la economía política. En este caso los temas controvertidos más importantes fueron (Klein-Blenkers y Reiss, 2012, p. 1.422):

- La *Betriebswirtschaftslehre* como parte integrante de la economía política, posición que mantienen Schär y Schmidt, o como disciplina independiente, como defienden Schmalenbach y Rieger.
- El objeto de investigación, que, según Nicklisch, ha de incluir todas las economías domésticas, así como unidades de producción que atienden a necesidades externas de terceros agentes o, en el extremo opuesto, solo a las empresas capitalistas que tienen como fin el beneficio, según mantiene Rieger.
- El carácter aplicado, y por ello dirigido a solventar los problemas de la práctica, de la nueva disciplina frente al de ciencia pura, dedicada a la búsqueda de la verdad.

Mientras tanto, tal como explica con detalle Mantel (2010), las escuelas de ciencias empresariales conocieron una victoria agridulce. Engendraron una disciplina y le dieron un ropaje científico. Pero las dificultades financieras que muchas de ellas conocieron,

<sup>35</sup> Es significativo que en 1930 pasara a denominarse Die Betriebswirtschaft.







más las aspiraciones de muchos, no todos,<sup>36</sup> de los profesores a formar parte de la ya decadente *Bildungsbürgertum*, provocó la transformación de muchas de ellas en facultades universitarias. A ello hay que añadir el que algunas universidades decidieran crear cátedras de *Betriebswirtschaftslehre* al ver el auge que esta disciplina adquiría. La pionera fue la Universidad Albert Ludwig de Friburgo, que en 1919 tomó la aludida medida (Mantel, 2010, p. 154). Fue múltiples veces replicada, poco tiempo después, cuando en los exámenes para acceder al título de *Diplom-Volkswirt* se añadieron algunas preguntas sobre cuestiones propias de la *Betriebswirtschaftslehre*, lo que comportaba adoptarla como asignatura.

#### Creación y desaparición de las escuelas de ciencias empresariales

Escuela	Año de creación	Absorción o disolución
Leipzig	1898	En 1946 se incorpora a la Univ. de Leipzig
Aquisgrán	1898	Se disuelve en 1908
Colonia	1899	En 1914 se incorpora a la Univ. de Colonia
Fráncfort del Meno	1901	En 1914 se incorpora a la Univ. de Fráncfort del Meno
Berlín	1906	En 1946 se incorpora a la Univ. Humboldt de Berlín
Mannheim	1907	En 1933 se incorpora a la Univ. de Heidelberg
Múnich	1910	En 1922 se incorpora a la Univ. Técnica de Múnich
Königsberg	1915	Se cierra en 1945
Nuremberg	1919	En 1961 se incorpora a la Univ. de Erlangen-Nuremberg

Fuente: Mantel, 2010, p. 155.

Desde entonces hasta la puesta en marcha del Plan Bolonia, en las facultades de Economía de las universidades alemanas se podían impartir estudios conducentes a dos títulos: *Diplom-Volkswirt* y *Diplom-Betriebswirt*, que equivaldrían, en la España pre-Bolonia, a licenciado en Economía y en Economía de la Empresa, respectivamente.

Esta incorporación a una universidad tan formal y admiradora de la ciencia pura le sentó mal, según Meyer y otros, a la *Betriebswirtschaftslehre* al verse despojada del carácter aplicado e innovador que, por esencia, tenía. Sin embargo, es cierto que el modelo alemán fue imitado por los países de lengua germana, como era de esperar, pero también por los escandinavos. Y sin limitarnos a Europa, también en Japón tuvo una fuerte repercusión. Ohashi (2007) explica cómo, tras la Restauración Meiji en 1868, la Revolución Industrial llegó a aquel país. Y con ella la necesidad de formar a expertos que organizaran y administraran las empresas, de corte moderno, que se iban creando. Bebieron de dos fuentes. La primera dio lugar a que algunos jóvenes nipones estudiaran en Alemania y se formaran en la aún tan incipiente *Betriebswirtschaftslehre*, que se denominaba *Handelwissenschaften*. De vuelta a su país natal mantuvieron sus relaciones con profesores alemanes y siguieron de cerca la evolución de la disciplina. En 1887 se creó en Tokio una escuela de estudios mercantiles que hasta 1920 no adquirió rango universitario. Hoy es la Universidad Hitotsubashi. Por otro lado, en 1926 cuarenta y cinco especialistas fundaron la Asociación Científica para la *Keiei Gaku*, que es como en japonés se designa la econo-

<sup>36</sup> Por ejemplo, Eugen Schmalenbach, uno de los pilares de la *Betriebswirtschaftslehre*, se opuso encarnizadamente a la conversión en facultades de las escuelas de ciencias empresariales.





mía de empresa (*Betriebslehre*).<sup>37</sup> Además, los prácticos de la gestión empresarial pusieron la vista en el *management* norteamericano, deslumbrados por la elevada productividad conseguida por sus colegas de aquel país gracias a las técnicas organizativas aplicadas. Esta influencia norteamericana adquirió intensidad después de la Segunda Guerra mundial. Pero el rastro alemán perduró. Los japoneses, tal como explica Ohashi (2007, p. 7), consiguieron una síntesis entre ambas corrientes: «Las teorías alemanas han suministrado construcciones y metodologías teóricas, mientras que las aportaciones norteamericanas han suministrado contenido y substancia a la *Keiei Gaku*, tal como refleja el dicho: la osamenta de la disciplina alemana y la carne del *management* americano».

En 2004, cuando la adaptación al Plan Bolonia estaba aún muy tierna, Kieser se mostraba escéptico. En el siguiente párrafo es muy contundente: «Las recientes reformas han creado la impresión de que se ha producido una profunda americanización del sistema de educación superior en Alemania. Sin embargo, tras una inspección más exhaustiva, uno se apercibe de que una buena parte de esta americanización es solo una política de escaparate (*window dressing*)». Bueno sería disponer de datos para comprobar si, en los inicios de 2020, la afirmación de Kieser se sostiene o si tanto la universidad como el mercado laboral alemanes han cambiado lo suficiente para contradecirla.

37 Explica Ohashi (2007, p. 6) que entre los fundadores hubo una discusión sobre si la nueva disciplina debía apelarse *Keiei Keizai Gaku* (administración de empresas) o *Keiei Gaku* (economía de empresa). Acabó imponéndose la segunda opción, menos pretenciosa y más sencilla.



XII. LA FIEBRE DE LA  
*BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE*

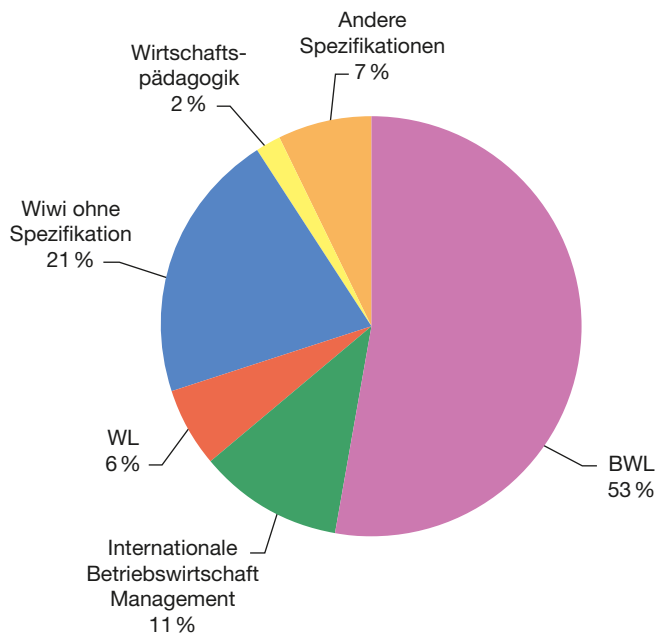






Dentro del abanico ofrecido por las instituciones de enseñanza superior alemanas, la opción preferida por los estudiantes que desean obtener un título de grado es la de las ciencias económicas, seguida de cerca por la ingeniería, la matemática y la informática. Concretamente, en el curso 2018-2019 fueron 235.286 los matriculados en estos estudios, de los que 208.280 eran de nacionalidad alemana. Ya dentro de la aludida opción, y como muestra el gráfico adjunto para el curso 2014-2015, más de un 50 % se inclina por la rama, *Studienfach* en la terminología teutona, de la antes comentada *Betriebswirtschaftslehre* (BWL, como suele conocerse entre los medios interesados). En el gráfico adjunto figuran los datos correspondientes al año universitario 2014-2015, donde se comprueba la distribución por ramas (*Fächer*) de quienes han optado por estudios de economía.

**Distribución de los aspirantes a grado y máster en ciencias económicas en Alemania en el curso 2014-2015**



Cada rama, a su vez, se subdivide en títulos de grado (*Studiengänge*). Aquí puede producirse una confusión, porque el término *Betriebswirtschaftslehre* tanto designa una rama (*Fach*) como uno de los grados (*Studiengang*) que lo integran. Fijémonos ahora en esta segunda y más restringida acepción. Son tres las categorías de instituciones que incluyen este título de grado en su oferta: universidades, escuelas técnicas superiores privadas y públicas y academias profesionales. Se mantiene la idea de que en las universidades la enseñanza es más teórica que en las escuelas técnicas superiores, mientras que en las academias profesionales se compagina el estudio con el trabajo en la modalidad de enseñanza dual (*Dualstudium*), de tanta tradición en el país centroeuropeo. Solo las universidades y unas pocas escuelas técnicas superiores gozan de lo que se denomina el derecho de promoción, es decir de conferir títulos de doctorado. Según el portal Studieren.de, las





entidades que ofrecían títulos de BWL en alguno de sus dos escalones en el curso pasado eran las que figuran en la siguiente tabla:

**Número de entidades que ofrecen programas de los estudios de BWL**

	Grado	Máster	Ambos	Total
Universidades	13	8	22	43
Escuelas técnicas superiores públicas	14	3	3	20
Escuelas técnicas superiores privadas	17	2	4	23
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>13</b>	<b>29</b>	<b>86</b>

Fuente: elaboración propia a partir de *Studieren.de*

En cambio, el periódico *Die Zeit*, en su publicación anual *Studienführer* correspondiente al curso 2019-2020, suministra una información muy detallada, con clasificaciones según distintos criterios de todas las entidades de enseñanza superior. En el *Fach* BWL consta que son 49 las universidades —7 de las cuales privadas— que ofrecen el título de graduado. Pero en la categoría de escuelas técnicas superiores<sup>38</sup> son nada menos que 123 entidades —31 de las cuales son privadas— las que lo hacen. Y finalmente añade una tercera modalidad, muy característica del sistema de enseñanza alemán, que es la modalidad de enseñanza dual, donde se compagina el estudio con el trabajo profesional. En ella figuran 22 entidades, 11 de las cuales son privadas.

La oferta es amplia, pero la demanda la supera, como lo demuestra que un 40% de las universidades haya impuesto *numerus clausus*, lo que conlleva que algunos estudiantes deban renunciar a la opción deseada. El criterio de selección depende de cada universidad, pero normalmente tiene mucha importancia la calificación conseguida en la prueba de *Abitur* con la que se culmina el bachillerato.

El grado y el máster de *Betriebswirtschaftslehre* mantienen, pues, un peso muy importante dentro del panorama educativo alemán. Las raíces de sus enseñanzas están mayoritariamente en la disciplina, que encontró suelo abonado en las universidades alemanas a inicios del siglo XX y que tanto ha sido criticada por su excesivo formalismo y grado de abstracción. Esta *Betriebswirtschaftslehre* ha actuado como muro de contención ante la pujanza del *management* y las escuelas de negocios norteamericanas. Pero hay razones para creer que Bolonia acabará con esta situación.

En Alemania, como también en España, no para de crecer el número de grados y másteres que ofrecen sus entidades de enseñanza superior. Tal como exponen Hachmeister *et al.* (2019), el número total de estudios, que en 2005-2006 era de 12.000, pasó a 18.000 en 2015-2016. El crecimiento siguió y en 2019 el total se situó cerca de los 30.000. Si nos limitamos al grupo de materias de Derecho y Ciencias Económicas, el fenómeno sigue siendo apreciable. Si en 2014 eran 2.027 los títulos de grado que lo integraban, en 2019 el total asciende a 3.158. Y si reducimos el foco al campo de la *Betriebswirtschaftslehre*, el aumento de grados entre 2017 y 2019 ha sido de 413 títulos. Esta proliferación de títulos

<sup>38</sup> Que se subdivide en escuelas técnicas superiores (Technische Fachhochschulen) y escuelas superiores de ciencias aplicadas (HAW, Hochschulen für angewandte Wissenschaften).



se produce por diversas vías. A veces, a través de la inclusión dentro de un mismo grado de disciplinas diferentes, como Física y Matemáticas. En otros casos, mediante la subdivisión de una disciplina en alguna de sus partes constituyentes, como podría ser Economía de la Educación. Y, en muchas ocasiones, con la utilización de términos ingleses.

Para tener una visión de la dirección hacia la que se orientan los cambios, los autores del estudio utilizan una técnica que denominan de la nube, en la que figuran los términos que con mayor frecuencia aparecen en las denominaciones de los nuevos grados. En el caso de la rama de la *Betriebswirtschaftslehre*, el término *management* aparece en 215 de los 413 grados que supuso el crecimiento. Por ello, en la «nube», que a continuación se reproduce, esta palabra inglesa aparece de manera destacada en primer plano y en conspicias letras. Otras, como *business* o *international*, tienen una presencia más discreta.



Fuente: Hachmeister y Grevens (2019), p. 17.

Pero en conjunto, los indicios de que también en Alemania el modelo norteamericano gana terreno son innegables.

Claro que, de hacer caso a Kieser (2004), este cambio en el panorama es solo superficial. En su artículo «The Americanization of Academic Management Education in Germany» (2004), recuerda que hasta la Segunda Guerra Mundial la americanización de la economía alemana había sido ínfima en los medios empresariales y nula en el académico. El nacionalsocialismo contribuyó, por motivos obvios, a eliminar cualquier resto de influencia con origen estadounidense. Finalizada la guerra, el Plan Marshall estimuló los contactos de las empresas alemanas con las norteamericanas. Se primaron las ayudas destinadas a adoptar medidas, muy aplicadas en Estados Unidos, destinadas a incrementar la productividad de las instalaciones fabriles germanas. Las grandes firmas norteamericanas de consultoría abrieron filiales en suelo teutón. Esta vez también el mundo académico empezó a prestar atención a las obras de profesores norteamericanos. Las universidades alemanas adoptaron algunas medidas, como cambios en el régimen de remuneración de su profesorado o de las categorías jerárquicas que imperaban en el mismo. Los jóvenes que se iniciaban en tareas docentes e investigadoras, especialmente en los estudios de economía, pusieron su interés en los desarrollos norteamericanos en el campo del *management*. De esta manera, la *Betriebswirtschaftslehre* empezó a incluir modelos formales matemáticos en sus construcciones y a incorporar hipótesis empíricamente verificables. Pero la estructura de los estudios universitarios no se alteró, al mantenerse el *Diplom* compuesto de ocho semestres, y los sistemas de nombramiento del profesorado siguieron en manos del Estado.





La adaptación que Alemania ha hecho del Plan Bolonia —seis semestres para el grado y cuatro para el máster— ha significado un acercamiento del modelo organizativo universitario alemán al norteamericano. Resta aún por ver si en el mercado laboral alemán se acepta el título de graduado o si este resulta minusvalorado por conseguirse en seis semestres frente a los ocho teóricos, pero nueve o diez en términos reales, que exigía el título de *Diplom*. En este último caso, la gran mayoría de los graduados en el primer escalón considerarán indispensable, nada más graduarse, proseguir sin interrupción alguna con los estudios hacia el máster. Esta situación, al parecer, ya se está dando en Dinamarca y los Países Bajos. En Estados Unidos, por el contrario, aquellos que se deciden por cursar unos estudios de máster, especialmente si es un MBA (*Master in Business Administration*), suelen hacerlo después de una experiencia profesional de unos cuantos años. Ya vimos que en 2004 Kieser era pesimista. Frente a la movilidad que existe en Estados Unidos, donde es raro encontrar un jubilado que haya pasado toda su vida activa en la misma empresa, la tradición alemana conduce al extremo contrario. De ahí la afirmación de Kieser, recogida en la anterior página 77, que pone en duda la americanización de los estudios empresariales alemanes. Formulada en 2004, no sé si hoy en día mantendría la misma opinión.

Recientemente, una entidad especializada ha hecho pública la clasificación de las mejores escuelas graduadas de negocios, las conocidas como *Graduate School of Business*, a comienzos del año 2020. Se comprueba que las que tienen su sede en Alemania mantienen puestos que cabe calificar de discretos, dada la importancia demográfica y el potencial económico de su país. Entre las cien primeras tan solo figuran cuatro de la mencionada nacionalidad, pero la primera de ellas, la *Mannheim Business School*, ocupa un modesto trigesimooctavo lugar. Por delante de ella hay, sorprendentemente, tres españolas. En la tabla adjunta figuran las cinco alemanas más destacadas y el lugar que ocupan en la clasificación mundial y en la que se limita a las entidades europeas. Resulta curioso observar que, de las cinco, solo una, precisamente la de Mannheim, forma parte de una universidad pública. La de Fráncfort tiene como entidad fundadora la Hochschule für Bankwirtschaft, escuela especializada en banca. De la Cámara de Comercio de Coblenza surgió la iniciativa de crear la Otto Beisheim School of Management, mientras que en el origen de la ESMT de Berlín figuran 25 importantes empresas privadas. Finalmente, la quinta y última nació de una iniciativa de la Cámara de Comercio de Leipzig.

#### Clasificación según *QS Global Ranking* de las mejores *Graduate School of Business* alemanas en 2020

Escuela	Mundial	Europa
Mannheim Business School	38	16
Frankfurt School of Finance and Management	41	17
WHU – Otto Beisheim School of Management	66	23
ESMT Berlín	80	26
HHL Leipzig Graduate School of Management	111	37

Fuente: *QS Global MBA Rankings 2020*

Poco a poco, el modelo norteamericano va penetrando en la enseñanza superior germana. Aun así, la resistencia que encuentra esta progresión en las universidades es notable.





# XIII. ORIGEN Y AUGE DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS Y SU MBA







## I. La inserción de los estudios empresariales en la universidad estadounidense

Los datos son concluyentes. Según el National Center for Education Statistics de Estados Unidos, de los 2.038.431 estudiantes que consiguieron el grado de *bachelor*<sup>1</sup> en el curso 2019-2020, el 19,02 % lo obtuvo con el *major* en *business*,<sup>2</sup> porcentaje que ocupa el primer puesto dentro de las distintas opciones de *major* que ofrecen las instituciones de enseñanza superior norteamericanas. Cincuenta años atrás, este porcentaje había sido del 13,74, lo que indica una tendencia creciente. Si ascendemos al escalón inmediatamente superior, es decir el de los másteres, el peso de los estudios empresariales es aún más considerable, pues, como se desprende de la siguiente tabla, en el curso 2019-2020 esa categoría de títulos en el área citada representó el 31,29 % del total, claramente por encima del de las restantes. La situación se invierte en el caso de los títulos de doctorado, donde un magro 1,8 % correspondió a las tesis leídas en el área empresarial o de *business*, como por aquellas latitudes la denominan.

Número de títulos de máster otorgados por instituciones de enseñanza postsecundaria en 2019-2020<sup>3</sup> en las principales áreas en EE. UU.

Business	Educación	Sanidad	Informática	Administración pública
197.422	146.975	135.324	51.521	99.712
31,3 %	23,3 %	21,4 %	8,2 %	15,8 %

Fuente: National Center for Education Statistics

Calificados en España como mercantiles antes del salto a la universidad que los transformó en empresariales, en Estados Unidos este cambio se produjo gracias al empeño del magnate industrial de Filadelfia Joseph Wharton de crear una escuela de negocios en el seno de una universidad y a la aceptación de la de Pensilvania de integrarla respetando las instrucciones del promotor al pie de la letra,<sup>4</sup> aceptación que resistencias internas y externas no hicieron fácil. Afirmar Wren y Van Fleet (1983, p. 29) que la Wharton School «no fue bien recibida en sus orígenes», especialmente por parte del profesorado de los departamentos de humanidades de la universidad en la que se iba a insertar. Tres eran los motivos de esta resistencia: a) la elección de unas materias a impartir excesivamente volcadas en su aplicación práctica a una actividad con fines predominantemente creativos; b) el elevado presupuesto que precisaba la nueva escuela, que hacía totalmente insuficiente la suma de cien mil dólares que el prócer donaba y que ponía en peligro la financiación de otros centros deficitarios pero científicamente ímprobos, y c) la preocupación de que, por contagio, el nuevo centro rebajara el rigor y las exigencias académicas que hasta la fecha caracterizaban a la Universidad de Pensilvania. También entre los hombres de negocios abundaban quienes creían que una formación académica podía afectar negativamente al espíritu emprendedor de sus receptores. Entre ellos destacó Andrew Carnegie, el rey del acero de Pittsburgh (Pensilvania) y reconocido filántropo,

1 Bachelor equivale a graduado, el primer título que se obtiene al iniciar los estudios universitarios en España.

2 Major in business significa que una mayoría de las asignaturas estudiadas tiene que pertenecer al área de business.

3 Los datos solo incluyen las áreas de conocimiento donde el número de títulos otorgados es apreciable.

4 Tanto la carta con la propuesta que dirigió a la universidad como los detalles del proyecto se reproducen en las páginas 27-35 de Education of Business Men, Report of the American Bankers' Association (Nueva York, 1992).





para quien, como mucho, la educación académica superior podría ser útil para la eficiencia de los mandos intermedios de las empresas, pero resultaría perjudicial, en todo caso, para la capacidad creativa y de liderazgo que caracterizan al buen empresario. En su opinión, los grandes capitanes de la industria han sido casi siempre adiestrados «en la más severa pero más eficaz de todas las escuelas: la pobreza» (Carnegie, 1913 p. 61).

Por fin, superadas las reticencias, en 1881 iniciaba sus actividades la nueva entidad, que exigía cuatro años de estudio para conseguir el título de *bachelor*, sin que contemplase la posibilidad de posteriormente ampliar la iniciativa a estudios de máster dentro de la propia escuela. En los dos primeros años, las asignaturas habían de ser del tipo *liberal arts* (artes liberales o humanidades)<sup>5</sup> e impartidas, por tanto, por profesores de otros centros. En los dos posteriores, ya se entraba en materias propias y exclusivas de las actividades empresariales. Otras universidades no tardaron en seguir el ejemplo. Wren y Van Fleet (1983) recuerdan que en 1898 lo hicieron las universidades de Chicago y California (Berkeley) y en 1900 el Dartmouth College, cuya Escuela lleva el nombre de Amos Tuck, su mecenas. La Universidad Harvard, de bien conocido prestigio, lo hizo en 1908, diecinueve años más tarde que la de Pensilvania, pues en ella las reticencias internas fueron aún mayores, tal como explican Khurana (2007), Payen-Variéras (2009) y McNamara (2015). Este último, como muestra de la oposición mantenida, recuerda el poema redactado por un alumno de Harvard indignado ante la noticia de la creación en la Universidad de una escuela de negocios, cuyos dos primeros versos pareados rezan: «Fair Harvard! I hear that you have been such a fool / As to start a ridiculous Business School». <sup>6</sup> Y Khurana (2007, p. 114) rememora que *The Harvard Lampoon*, una revista satírica que publican los estudiantes de Harvard, dedicó todo un número a burlarse de ella diciendo, por ejemplo, que, por mucho que presume de «servicio» o de «ética», el mundo juzga a un hombre de negocios por la fortuna que acumula. A cambio de su tardía incorporación a la corriente, la de Harvard nació con la singularidad de ser la primera escuela de negocios que ofrecía estudios de máster en dos años académicos cuando todas sus predecesoras, en cambio, siguiendo la de Pensilvania, habían optado por concentrarse en el grado de *bachelor*.<sup>7</sup> Edwin Gay, un joven profesor de historia económica medieval que había pasado muchos años en Europa, concretamente en Alemania, donde se formó a la sombra del economista historicista Gustav Schmoller, fue nombrado primer decano de la nueva escuela cuando esta aún no tenía bien definidas sus actividades. Y a él se le ocurrió elevar el listón con el diseño de un programa para la consecución del título de máster, al que designó con el acrónimo MBA (*Master of Business Administration*). A partir de entonces, el programa de máster MBA se extendió paulatinamente por todo el territorio de EE. UU. La Escuela de Negocios de la Universidad de Chicago lo introdujo en 1920; un año después, la Escuela de Negocios Wharton, de la Universidad de Pensilvania, siguió el ejemplo y en 1925 la Universidad Stanford se unió al carro.

Hubo que esperar a 1950 para que el programa en cuestión saltara las fronteras de su país de origen. La canadiense Universidad Occidental de Ontario fue la primera en aco-

<sup>5</sup> Liberal arts es un concepto muy amplio que incluye todos los conocimientos cuya propósito es suministrar destrezas intelectuales especulativas y no un fin práctico o aplicado.

<sup>6</sup> Una posible traducción, aunque no rima, sería: «¡Honesta Harvard! He oído que has cometido un desvarío tal como crear una ridícula escuela de negocios.»

<sup>7</sup> En honor a la verdad, habría que recordar que la Tuck School of Business del Dartmouth College ya había ofrecido el Master of Science in Commerce nada más fundarse en 1890, pero esta iniciativa tuvo escasas réplicas. Vid. MBA Central: The History of the MBA.





gerlo. Y hubo que esperar ocho años más para que el ejemplo arraigara en Europa, en este caso en el INSEAD de la localidad francesa de Fontainebleau y en el IESE de Barcelona. En Alemania las universidades se resistieron más a su penetración, que aún hoy en día se mantiene discreta, quizá por la renuencia de su poderoso mandarinato profesoral a traicionar el espíritu de su compatriota Wilhelm von Humboldt admitiendo ramas del saber impregnadas de *Brotstudium*<sup>8</sup> en los templos originariamente dedicados al cultivo de la ciencia pura. Asimismo, las orgullosas y conservadoras universidades de Oxford y Cambridge también tardaron mucho en dar su brazo a torcer. Así, hubo que esperar a 1990 para que Cambridge abriese la escuela de negocios que lleva el nombre de la familia Judge que la patrocinó. Seis años más tarde, Oxford seguía el ejemplo, esta vez gracias a una generosa aportación del magnate Saïd. En ambos casos, las escuelas llevan el nombre de sus respectivos mecenas e impulsores como reconocimiento, siguiendo el ejemplo de algunas norteamericanas.

Como ocurrió con el virus de la covid en la reciente pandemia, en este proceso expansivo empezaron a aparecer variantes del modelo inicial diseñado en Harvard, tales como el MBA Executive, dirigido a ejecutivos con larga experiencia y escaso tiempo para dedicar a actividades formativas, o el MBA en Finanzas o cualquier otra especialidad. Hoy la denominación genérica MBA esconde un amplio abanico de modalidades, tanto por la duración de los estudios como por las materias que incluye o el grado de presencialidad exigido. Como bien saben los expertos, la diversificación es un fenómeno presente en el ciclo de vida de la mayoría de los productos, especialmente de los que tienen éxito. El MBA no ha sido una excepción. También se ha dado el caso de instituciones no estrictamente universitarias que han incluido variantes del MBA en su oferta académica.

De aquellos polvos vienen estos lodos. Según la AACSB<sup>9</sup> (Association to Advance Collegiate Schools of Business), una respetada agencia de acreditación, el número de matriculados en programas conducentes a un MBA o similar a escala mundial en el curso 2020-2021 fue de 250.389, de los cuales 155.996 lo hicieron en instituciones estadounidenses. Otras fuentes de menor confianza, con menor precisión, elevan a medio millón los que obtuvieron un MBA en el antedicho curso, aunque algunos de los centros de entre los que permiten llegar a esta cifra son de muy discutible reputación y seguramente no han sido acreditados por una agencia solvente. Lo que es innegable es que el fenómeno no tardó en hacerse masivo e internacional. El MBA es una especie invasora y forma parte de la oferta de una buena proporción de las universidades a escala mundial, entre ellas, las de mayor prestigio.

Sorprende la masiva y relativamente pronta aceptación de los estudios empresariales por parte de las universidades norteamericanas, especialmente las más reconocidas, o sea las que habían nacido bajo la sombra, más o menos deformada por su viaje oceánico, de la doctrina de Humboldt. Sorprende esta postura con la reticencia de las universidades alemanas a impartir en su seno estudios empresariales. Khurana (2007) hace una interesante y detallada disección del proceso y de las causas del fenómeno. Su lectura es

<sup>8</sup> *Brotstudium* es toda enseñanza básicamente dirigida a impartir conocimientos con el fin primordial de ganarse el pan (Brot en alemán).

<sup>9</sup> La AACSB es una agencia de acreditación que supervisa más de 17.000 títulos de graduado, máster y ejecutivo en más de 98 países.





indispensable para quien esté interesado en el tema. Un párrafo de su libro (p. 46) merece ser reproducido como resumen del objetivo perseguido por los impulsores de la innovación en el mundo académico norteamericano:

La creación de escuelas de negocios en instituciones tales como las universidades de Pensilvania, Dartmouth y Harvard suministraría un escenario adecuado para la educación de un nuevo tipo de directivo que, imbuido del sentido de deber social generado por un entorno elitista, gestionaría las empresas de manera consistente con los intereses más amplios de la sociedad.

También es cierto que las grandes fundaciones norteamericanas filantrópicas, como Ford, Rockefeller o Carnegie, lubricaron la creación de escuelas de negocios de corte universitario con generosas subvenciones en su objetivo de mejorar la eficiencia y el impacto social de las grandes empresas norteamericanas. Cooke y Kumar (2020) van más lejos al insinuar que estas fundaciones, presionadas por el *establishment*, derivaron recursos hacia la educación empresarial para ayudar a resolver problemas sociales internos de los Estados Unidos y, a la vez, fortalecer la preeminencia económica a escala mundial a que estos aspiraban.

A juzgar por la evolución numérica de las tesis doctorales leídas en el área de los negocios, la investigación tardó en arrancar y lo hizo de manera remolona, lo que contradice el principio humboldtiano que exige que docencia e investigación vayan a la par por ser la cara y la cruz de una misma moneda. Pudiera ser que Wilhelm von Humboldt se removiera en su tumba en el jardín de su posesión de Tegel al enterarse de la proliferación de unas instituciones, las escuelas de negocios, y de unos estudios de máster, los MBA, tan distantes de su modelo de universidad, que menospreciaba todo afán crematístico y utilitarista, el denigrado *Brotstudium*. A pesar de estos comentarios poco halagüeños, la realidad ha demostrado la capacidad invasiva de las *business schools* en el mundo universitario norteamericano, y sobre todo de los títulos de MBA, que pronto casi todas las instituciones que lo integran empezaron a conferir imitando a la pionera escuela de Harvard. Por cierto, el tiempo ha demostrado infundado el temor de que las nuevas escuelas absorbieran recursos presupuestarios hasta entonces destinados a centros deficitarios, no solo porque algunas de ellas nacieron con un pan bajo el brazo gracias a las sustanciosas donaciones de generosos mecenas, sino también porque luego han conseguido unos ingresos nada desdeñables, bien sea en forma de legados o de matrículas que sobrepasan con creces sus gastos de explotación. Como con sorna escribió Parker (2018a) en *The Guardian* muchos años después, «es probable que el más nuevo y ostentoso edificio (de todos los campus universitarios) esté ocupado por la Escuela de Negocios. La Escuela de Negocios dispone del mejor edificio porque es la que consigue los mayores beneficios o, en términos eufemísticos, la mayor contribución o excedente —que es lo que puede esperarse de un tipo de conocimiento que enseña a la gente cómo obtener beneficios». En lugar de absorber recursos de otras actividades, las escuelas de negocios han pasado a ser «las vacas lecheras», si utilizamos la terminología que puso de moda el Boston Consulting Group, de las universidades en que se insertan. Gracias en parte a ellas, sobreviven otros estudios de escasa demanda pero de alto nivel científico indispensables en una uni-





versidad que pretenda ser fiel al espíritu de Humboldt. En otras palabras, con frecuencia las escuelas de negocios se han convertido en unos apéndices, que no parásitos, pues, en lugar de absorber, aportan elementos nutritivos al animal de distinta especie al que se adhieren y del que obtienen pátina académica.

## II. Estados Unidos y Alemania: influencias recíprocas

Como en capítulos anteriores se ha comentado ampliamente, las ideas de Humboldt sobre la universidad cruzaron el Atlántico y fecundaron el nacimiento de las instituciones que hoy suelen considerarse un ejemplo a seguir: Johns Hopkins, Harvard o Chicago, por mencionar algunas de ellas. Mucho se ha escrito y discutido sobre las modificaciones que la travesía del Atlántico introdujo en los principios de Humboldt para adaptarlos a las singularidades culturales y académicas norteamericanas. Pero, por el contrario, son poco conocidas las influencias recíprocas y los paralelismos entre las gestaciones de las primeras *business schools* americanas y las *Handelshochschulen* teutonas, aunque es cierto que los respectivos entornos sociales, culturales y académicos no permitieron que unos mismos orígenes desembocaran en un resultado también similar. Como afirma Spender (2008), «no podemos entender la aparición del siglo de crecimiento de la *business school* estadounidense sin reconocer el dominio de los modelos administrativos alemanes, o quizá mejor dicho prusianos».

### II.1. Vidas paralelas I: Mevissen y Wharton

Las coincidencias entre el caso de los mecenas Mevissen, alemán, y Wharton, norteamericano, invitarían a quien tuviera buena pluma a añadir un capítulo a la clásica obra *Vidas paralelas* de Plutarco. Ambos fueron exitosos y adinerados hombres de negocios en sus respectivos países, pero a la vez se preocuparon por cuestiones sociales, como la formación de los futuros directivos de sus empresas. A Mevissen se le cuelga la medalla de la fundación en 1901 de la *Handelshochschule* de Colonia, institución que nació como independiente, tal como él exigía, y a Wharton, la de la *Business School* en 1891 como centro de la Universidad de Pensilvania, tal como él mismo había buscado. Ambos aportaron sustanciosas sumas de sus peculios privados para superar los obstáculos financieros y, tozudos, no ahorraron esfuerzos en convencer a quienes tanto en el sector privado como en el público dudaban de la conveniencia de sus respectivos proyectos. Afirma Redlich (1957, p. 82) que «tanto Wharton como Mevissen describen con casi idénticas palabras la insatisfacción con la educación contemporánea de la siguiente generación de hombres de negocios. Fue el reconocimiento de esta inadecuación lo que impulsó a ambos a la acción». Cuando se escarba en la historia de la Wharton School of Business, aparece entre las bambalinas una figura que tuvo una intervención decisiva en su concepción y en la detallada definición de sus líneas maestras, tan solo esbozadas por Wharton, que ciertamente era un exitoso empresario pero con escasa experiencia académica, aunque había visitado Prusia, de la que admiraba su capacidad organizativa y su disciplinada mano de obra (Spender, 2008 p. 11). Se trata de Edmund Janes James, nacido en 1855, hijo de un





pastor metodista. Como alumno, su insatisfacción con los estudios que cursó primero en la Universidad del Noroeste y luego en la Universidad Harvard lo empujó a cruzar el Atlántico para incorporarse a la prusiana Universidad de Halle, la que en su día temporalmente cerró sus puertas por la invasión napoleónica y donde tras varios años de estudio consiguió doctorarse en 1883. De vuelta a su país natal y tras unos años como docente en un *college* de escasa relevancia, fue contratado por la Universidad de Pensilvania como profesor de ciencia política y social. Sus inquietudes pedagógicas lo llevaron a introducir notables mejoras en la docencia y, posiblemente por ello, fue llamado a participar en la definición del proyecto de escuela de negocios que impulsaba Wharton, de la que pronto fue nombrado primer director o decano. En una breve biografía, Patterson (1955) recuerda que, poco tiempo después de incorporarse al equipo promotor, el profesor James fue enviado a Europa por la Asociación Norteamericana de Banca para conocer de primera mano las orientaciones seguidas en los centros más innovadores del Viejo Continente en la formación de directores de empresa. A su vuelta, en 1892 presentó ante un distinguido comité (*Committee on Schools on Finance and Economy*) un detallado informe sobre los estudios de los centros más prestigiosos en esta especialidad de Viena, Praga, París, Leipzig, Amberes, Venecia e Inglaterra. Su intervención fue decisiva para consolidar los fundamentos del esbozo inicial diseñado por Wharton. No obstante, con el tiempo y cuando la nueva escuela ya estaba encauzada, sus ideas liberales chocaron con las preferencias conservadoras de los patronos de la Universidad y la sociedad de Pensilvania, por lo que abandonó sus responsabilidades en ella para proseguir su carrera académica en otras latitudes. Pero es innegable que, sin su colaboración, la Wharton School of Business no habría alcanzado el prestigio del que hoy en día goza. Prestigio que contrasta con la mucha menor relevancia de la imagen pública de la *Handelshochschule* de Colonia, el retoño de los desvelos de Mevissen, el *alter ego* de Wharton, que, gracias a la tozudez de Konrad Adenauer, alcalde de la ciudad y posterior jefe del Gobierno federal, acabó siendo el embrión de la hoy Universidad de Colonia. Ambas entidades compartieron genes, pero el diferente entorno político y cultural en el que se desarrollaron hizo que dieran resultados notablemente dispares.

## II.2. Vidas paralelas II: Jastrow y Gay

En 1906 abrió sus puertas la *Handelshochschule* de Berlín, cuyo impulsor y primer decano fue Ignaz Jastrow (Redlich 1957), quien, a diferencia de Joseph Wharton, era un dedicado académico que del cultivo de la historia había pasado al de la economía. Dos años más tarde, en 1908, lo hacía la Harvard Business School al cristalizar los esfuerzos de varias personas, entre las que figuran nombres ilustres como el de John D. Rockefeller, el de Charles W. Eliot,<sup>10</sup> en aquel entonces rector de la Universidad, y el de Frank W. Taussig, un economista distinguido profesor en la Facultad de Derecho a quien se le encomendó la elaboración del plan de estudios del primer año académico. Taussig pasó más de un año de su vida ampliando estudios en Berlín, donde se hizo amigo de Jastrow, con quien du-

10 Khurana (2007, p. 46) recuerda que, en 1869, el rector de la Universidad de Harvard Charles W. Eliot rechazó varias peticiones de crear una escuela de negocios con el argumento de que el proyecto sería contraproducente para el propósito educativo de formar a ciudadanos ilustrados. Años después, ya en el siglo xx, cambiaría de parecer.







rante largo tiempo mantuvo contactos. Gracias a sus relaciones profesionales, políticas y sociales, los tres mencionados pronto consiguieron suficientes recursos financieros para poner en marcha el proyecto. Taussig renunció a ser el primer decano de la nueva escuela y, después de diversos intentos fallidos, se acordó nombrar para este cargo a Edwin F. Gay, un joven profesor que iba a demostrar unas sobresalientes dotes organizativas a la par que una hábil mano izquierda para suavizar las diferencias que durante años mantuvo con Lawrence Lowell, sucesor de Eliot en el rectorado de la Universidad, de tal manera que se le puede atribuir en buena medida el éxito que la Escuela de Negocios Harvard iba a conocer y el prestigio de que goza en la actualidad.

Cabe afirmar que las figuras de Ignaz Jastrow y Edwin Gay podrían haber formado parte de un segundo nuevo capítulo de las *Vidas paralelas* de Plutarco, sucesivo al dedicado a Mevissen y Wharton. Sus cronologías son en buena medida coincidentes (Jastrow, 1856-1937, y Gay, 1867-1946) y hasta es probable que se conocieran en Berlín, donde el norteamericano residió unos cuantos años mientras redactaba su tesis doctoral bajo la dirección de Schmoller en la época en que Jastrow era *Privatdozent* de Economía en la misma universidad, la que hoy lleva el nombre de los hermanos Von Humboldt, aunque no existe evidencia de que dicho encuentro se produjera. Al propio tiempo, Jastrow ejercía de asesor económico de la *Korporation der Kaufmannschaft von Berlin* (Asociación de la Comunidad de Comerciantes de Berlín), empeñada en la creación de una institución académica de nivel superior dedicada a los estudios empresariales, es decir, una *Handelshochschule* en la capital alemana. Según se expone en el capítulo «Die Gründung der Handelshochschule» (La fundación de la Escuela de Altos Estudios Mercantiles),<sup>11</sup> quien inicialmente encabezó el proceso de fundación fue Max Apt, síndico de la *Kaufmannschaft*. Pero quien tomó el relevo y optó por una escuela fue Ignaz Jastrow, quien finalmente fue su primer rector, de tal manera que puede justamente ser considerado su progenitor. En 1904 fue enviado a Estados Unidos, junto a su colega Carl Dunker, para estudiar *in situ* el funcionamiento de las que ya existían en aquel país (Redlich, 1957, p. 60-61) y comprobar si algunos de sus rasgos podían trasplantarse a Alemania. Se invertía la situación. En el caso de Pensilvania, fueron los americanos quienes se desplazaron a Alemania; ahora ocurría lo contrario, señal del progreso de los estudios empresariales en EE. UU. Visitaron varias escuelas, como la Wharton de la Universidad de Pensilvania, la Amos Tuck del Dartmouth College y el College of Commerce and Administration de la de Chicago. Simultáneamente, supieron de la existencia de sendas escuelas en las universidades de Wisconsin, Michigan, California e Illinois, que, a diferencia de las anteriores, todas ellas eran públicas y sobre las que recabaron información. De retorno a su país natal, Jastrow y su acompañante Dunker presentaron un informe en el que no se mostraron excesivamente impresionados por lo que habían visto en Estados Unidos y en el que dudaban de que, dadas las diferencias de los respectivos sistemas educativos, pudiera sacarse algún provecho de lo observado. No obstante, admiraron y envidiaron la actitud positiva y generosa de los hombres de negocios americanos por colaborar con las univer-

11 La Universidad de Berlín tiene la costumbre de publicar digitalmente una detallada historia de cada uno de sus centros a cargo de numerosos profesores. Una de ellas es la de la Facultad de Economía, que hoy alberga la que fue la *Handelshochschule* con el lógico título *Die Geschichte der Wirtschaftswissenschaften an der Humboldt Universität zur Berlin* (*Historia de las ciencias económicas en la Universidad Humboldt de Berlín*). Uno de sus apartados es «Die Gründung der Handelshochschule» (*La fundación de la Escuela de Negocios*).





sidades de su país para dotar a sus sucesores de una formación intelectual y cultural de la que ellos carecían. A Jastrow y Dunker les impactó la costumbre de invitar a hombres de negocios en activo a transmitir sus experiencias profesionales a los estudiantes matriculados en la Escuela de Chicago. Tanto es así que, años más tarde, la replicaron de manera intensa en la berlinesa *Handelshochschule*.

A diferencia de lo que había opinado su compatriota Mevissen en el caso de Colonia, Jastrow deseaba y perseguía que la escuela que iban a crear se insertara en la Universidad de Berlín para asegurar un alto nivel de exigencia académica. Se dirigió, pues, a esta universidad, la fundada por Humboldt, con una propuesta de creación, pero recibió la callada por respuesta. A su pesar, tuvo que renunciar a su objetivo. Cuando ya la Escuela estuvo en funcionamiento sin ligamen universitario alguno, Jastrow aprovechó su doble condición de profesor de la Universidad y de la Escuela para reunir en una sola aula a todos sus alumnos. Redujo el peso de las clases magistrales en favor de los seminarios, en los que los estudiantes tenían un papel muy activo gracias a la lectura y subsiguiente discusión de los textos que el propio Jastrow les suministraba. Adquirió fama como excelente pedagogo y supo navegar entre las aguas de la teorización propia de los ambientes universitarios y la cercanía a la práctica exigida por los fines de la Escuela. Jastrow actuó como rector de la nueva Escuela desde 1906 hasta 1911. Un penoso incidente provocado por motivos pecuniarios con los responsables de la *Korporation* de la que dependía la Escuela puso fin a lo que había sido un papel protagonista en su concepción y puesta en marcha.

*A Scholar in Action*, Edwin F. Gay (1952) es el expresivo título de la biografía del primer decano de la Harvard Business School debida a la pluma de Herbert Heaton, un título que subraya las características del personaje. Por un lado, un académico de renombre, pero por el otro, un gran organizador capaz de resolver conflictos y aunar voluntades. Nacido en 1867 en el seno de una familia acomodada de Detroit, realizó sus estudios secundarios en Suiza y siguió doce años más por Europa. Tras estancias en las universidades de Leipzig, Gotinga, Zúrich y Londres, culminó sus estudios en 1902 con la obtención del título de doctor, con premio extraordinario, en la Universidad de Berlín, con Gustav Schmoller —;de nuevo el omnipresente Schmoller!— como director de su tesis, que lo había sido también de la de Jastrow. Como era de esperar, volvió a su país natal con un dominio total del alemán y del francés, además de impregnado de cultura europea, y le fue ofrecida una plaza como profesor de economía en la Universidad Harvard el mismo año 1902, cuando el proyecto de la Escuela de Negocios estaba aún en el telar. Hubo que esperar a que Lawrence Lowell, un brahmán, como solía denominarse a los patricios WASP (*white, anglo-saxon, protestant*) de la ciudad de Boston,<sup>12</sup> ya designado sucesor de Charles W. Eliot en el rectorado de Harvard, consiguiera reunir entre 1906 y 1907 los fondos necesarios para que el proyecto se materializara. Hubo discrepancias entre quienes habían de nombrar al primer decano, pero, después de muchas dudas y discusiones, se acordó proponer a Edwin Gay para ocupar el cargo. Como dice Payen-Variéras (2009, p. 29-30), fi-

12 El escritor Oliver Wendell Holmes acuñó la expresión «casta brahmán», en la que incluía al conjunto de familias de la alta burguesía de origen británico económicamente poderosas de Nueva Inglaterra que tuvieron una notable influencia en la evolución de la cultura norteamericana. La Universidad Harvard gozó de su apoyo y patrocinio.





nalmente este «debió su cargo de decano a los desacuerdos entre Eliot y Lowell, a su falta de raíces sólidas en el mundo de los negocios de la costa Este y a los talentos diplomáticos de que había hecho gala desde su llegada a Harvard en 1902». Pronto demostró su idoneidad para la tarea encomendada, convencido de la bondad de su proyecto, y desplegó una considerable energía en su realización. Igual que hizo Jastrow en Berlín, redujo el peso de las clases magistrales y el aprendizaje memorístico e impulsó la aplicación del método del caso, que él denomina del problema, ya desarrollado en la Facultad de Derecho y que habría de hacer famosa a la Escuela de Harvard. Hay otro paralelismo con la Berliner Hochschule de Jastrow. Las autoridades prusianas aprobaron su creación con la condición de que en sus actividades alcanzaran el nivel cualitativo y de exigencia de las instituciones de enseñanza superior ya existentes, que era notable. En el caso de la Escuela de Harvard, fueron las autoridades de la Universidad las que impusieron esta misma exigencia, pero con referencia a las otras facultades y escuelas que ya funcionaban en su seno. Como dice Redlich (1975, p. 87-88), «Jastrow, por un lado, y el decano Edwin F. Gay, por el otro, fueron las personas encargadas de hacer efectivas estas obligaciones». De haberse escrito, serían los protagonistas del segundo capítulo añadido a la obra de Plutarco.

Hubo, pues, paralelismos, puntos de encuentro y coincidencias en la creación y desarrollo de los estudios empresariales de nivel superior en Estados Unidos y Alemania. La diferencia es que en ultramar nacieron con el marchamo universitario, mientras que en el Viejo Continente enarbolaron la bandera de la independencia, aunque a largo plazo algunas escuelas, como la de Colonia, se vieron obligadas a arriarla. Estas rutas han conducido a diferentes resultados, como lo evidencian las diversas clasificaciones que, año tras año, centros especializados y medios de comunicación hacen de estas escuelas superiores a escala mundial, y sobre todo de sus respectivos programas MBA, que son las estrellas de sus ofertas. Son numerosas las escuelas norteamericanas que las encabezan y escasas las alemanas, que además figuran en lugares mucho menos destacados. La causa de esta divergencia se debe a la mayor rigidez del sistema educativo alemán, con una fuerte presencia del Estado, y a la distinta apreciación social del éxito empresarial que caracteriza a uno y otro país.

### III. El relanzamiento de las escuelas de negocios en la postguerra

A pesar del éxito numérico, a mediados del siglo xx, en Estados Unidos la situación de las escuelas de negocios, y más especialmente de sus programas MBA, era deficiente. En el mundo académico se comprobaba que no conseguían atraer a los estudiantes más brillantes, que la investigación estaba muy descuidada y que la docencia era repetitiva y excesivamente vocacional, es decir, ligada a la práctica. La aristocracia universitaria las menospreciaba acusándolas de falta de rigor y exigencia y de ellas huían los estudiantes más intelectualmente inquietos. Según cuenta Plinke (2008, p. 49-50), Mintzberg calificó los años treinta y cuarenta de «época negra» de los estudios empresariales. Parker (2018b) recuerda que los medios universitarios se mofaban de los MBA al interpretar que este acrónimo podía significar *Mediocre but Arrogant, Management by Accident* o *More bad*





*Advice.*<sup>13</sup> Es posible que la medida federal<sup>14</sup> de subvencionar a los excombatientes de la Segunda Guerra Mundial que cursaran estudios de negocios ayudara a este desprestigio, pues muchos de los favorecidos con esta medida tenían escasa preparación y estaban poco motivados, pero, aun así, algunos se quejaron públicamente de la calidad de los estudios para los que habían conseguido una beca. Finalmente, el Gobierno federal dictó que solo se otorgaría una beca a los excombatientes que fueran admitidos en una escuela acreditada por una agencia de renombre.

Conscientes del escaso éxito de sus esfuerzos por dotar de calidad los estudios empresariales en EE. UU., los responsables de la Fundación Ford encargaron en 1949 un informe interno a H. Rowan Gaither. Se inició entonces lo que Plinke (2008, p. 849) denomina la segunda generación o segunda etapa de las escuelas de negocios, porque Gaither confirmó la insatisfacción con la situación de los estudios empresariales universitarios en su país. En su informe describía las escuelas de negocios como poco imaginativas —de vuelo gallináceo habría dicho nuestro Josep Pla— y muy orientadas a la práctica en clases dirigidas a estudiantes de escasa inquietud intelectual e impartidas por profesores poco preparados o de escaso nivel académico (Wimpel, 2019). Conocido el diagnóstico, había que definir la terapia. A ello se dedicaron los profesores Robert Gordon y James Howell por parte de la Ford, y Pierson por parte de la Carnegie, cuyas recomendaciones se materializaron en sendos informes luego publicados como libros en 1959. Coincidieron en que había que fortalecer el carácter científico del *management* con una intensa utilización de las matemáticas, la estadística y las ciencias del comportamiento para conseguir una toma objetiva de decisiones alejada de la intuición y la rutina. Había que hacer del *management* una ciencia y construir sobre ella una profesión como lo es el cultivo de las leyes o la medicina. Se trataba de entender la educación ideal en materia de dirección de los negocios como «un proceso de autodesarrollo en el que los estudiantes adquieren la capacidad de apreciar la relevancia de lo que aprenden y de convertirlo en la habilidad de resolver los problemas a los que se enfrentarán en años venideros» (Wimpel, 2019). Ambas fundaciones diseñaron un potente programa muy generosamente financiado para corregir esta situación. La primera medida consistió en otorgar multimillonarios subsidios a cinco centros, calificados «de excelencia» (Harvard, Carnegie Tech, Columbia, Stanford y la Universidad de Chicago) para contratar a profesorado de prestigio y volcado a la investigación. Al propio tiempo, se organizaron seminarios y cursos de adiestramiento dirigidos al profesorado y a los decanos de las otras cerca de seiscientos escuelas por entonces existentes en Estados Unidos. La Fundación se encargó de que llegara un ejemplar a cada uno de los profesores de las escuelas de negocios. También alentaron a que se organizaran cursos de doctorado en dirección de empresas y a que se exigiera el correspondiente título para ocupar un puesto docente en una escuela. Impulsaron la creación de revistas especializadas donde pudieran publicar los resultados de sus investigaciones los nuevos doctorandos y doctorados. *Management Science*, cuyo primer número apareció en 1954, es la más representativa de este empeño en insuflar rigor científico a la dirección de empresas.

<sup>13</sup> Cita algunas interpretaciones más, pero no son de buen gusto.

<sup>14</sup> En 1944 el Congreso norteamericano aprobó la llamada Servicemen's Readjustment Act, popularmente conocida como G. I. Bill.





Llegado el año 1965, la Fundación Ford había destinado 46,3 millones de dólares (equivalentes a unos 380 millones del año 2019) a potenciar las escuelas de negocios. La mitad de la suma anterior fue a parar directamente a las escuelas y la otra mitad se destinó a becas, proyectos de investigación, seminarios y publicaciones. A ello debería añadirse la aportación, cuyo importe desconozco, que la Carnegie Corporation destinó paralelamente a fines similares. Lo que sí hizo fue crear la Carnegie School of Business Administration, localizada en Pittsburgh, a la que se incorporaron profesores que más tarde adquirieron gran renombre. Entre ellos destaca la figura de Herbert A. Simon, premio Nobel de Economía en 1978, aunque siempre fue heterodoxo al no comulgar con los principios de racionalidad e información perfecta, que constituyen el punto de partida de la microeconomía, y su interés se centró en el estudio de las organizaciones y su diseño.

El reproche que en su día formuló la Fundación Ford al escaso interés por la investigación y al vuelo rasante impuesto por el afán práctico hizo su efecto. La reacción de las escuelas de negocios consistió en reclutar a profesores dedicados, si no exclusiva, por lo menos preferentemente a la investigación. Pronto aparecieron numerosas revistas especializadas en *management* o *business*, como indican sus propios títulos para distinguirlas de las especializadas en economía, para recoger así la que se esperaba fuera masiva producción de los nuevos reclutas. Según Carter (2008), en los primeros veinticinco años después de la publicación de los informes de las fundaciones se triplicó el número de revistas especializadas en negocios y los libros dedicados a este tema se cuadruplicaron anualmente. Sin embargo, se han oído dos reproches. El primero, formulado por los patrocinadores y estudiantes de las escuelas, que la producción investigadora era excesivamente teórica, sin implicación alguna para la práctica y, además, que se relegaba la docencia a un segundo plano al apartar de ella a los profesores más brillantes para que se dedicaran en exclusiva a la investigación. El segundo, que gran parte de los resultados de las investigaciones eran irrelevantes y no aportaban nada nuevo útil para la gestión. Y, como remachan Douglas *et al.*, la preocupación por el rigor académico afectó negativamente al interés práctico. Finkelstein se mostró tajante en su diagnóstico (Webster 2022): «La investigación actual no es realmente práctica ni relevante, ni tampoco se ocupa de las preocupaciones».

Por muy filantrópicos que fueran sus fines, ¿qué llevó a estas fundaciones a interesarse tanto en potenciar las escuelas de negocios norteamericanas? Hay que situarse en los años de posguerra, cuando la principal obsesión de los mandamases políticos y de la sociedad norteamericana era la guerra fría y la lucha contra el marxismo, personalizado en la Unión Soviética. El mandato patriótico obligaba a colaborar en el fortalecimiento a escala mundial de su economía y en la promoción del capitalismo y, por extensión, de la democracia. Las fundaciones comulgaban con tales fines. Mejorar la formación de los directivos era una de las vías para conseguirlos a través de empresas mejor gestionadas y más competitivas. De ahí el interés de las fundaciones compatriotas por el buen funcionamiento de las escuelas de negocios y por la extensión del modelo a países amigos donde aún no habían conseguido implantarse. Así, según Crooke y Kumar (2020), la Fundación Ford jugó un papel activo e influyente en la creación y desarrollo en el Reino Unido de la London Business School y la Manchester Business School, ambas nacidas en 1965, y





de la Warwick Business School, nacida en 1967. En el continente europeo anteriormente ya había hecho de comadrona de varias entidades, como el INSEAD de Fontainebleau y el IESE de Barcelona en 1958.

#### IV. Unos resultados discutibles

¿Hasta qué punto los esfuerzos de las dos mencionadas fundaciones han tenido resultados positivos? La más destemplada respuesta negativa a esta pregunta es la que en 1998 dio Daniel A. Carter, un profesor de la Rutgers Graduate School of Management, en su libro *MBA: The First Century*. Una sola frase resume su postura: «Los informes de las fundaciones, aunque bien intencionados, no solo no hicieron ningún bien, sino que de hecho causaron un daño tal que aún hoy en día las escuelas de negocios sufren sus efectos». Efectos, en su opinión, devastadores tanto en la docencia como en la pretendida investigación. En la docencia porque, siempre según Carter, la creciente exigencia de un doctorado en administración y dirección de empresas para impartirla solo ha servido para separar la teoría de la práctica en lugar de complementarlas. Y en la investigación porque las revistas sobre administración y dirección de empresas casi únicamente contienen artículos escritos por profesores para profesores (Carter 2008) sin apenas repercusión externa.

Pero, a juzgar por parámetros tales como la evolución del número de escuelas con sede en Estados Unidos, aunque a veces también con filiales en otros continentes, el crecimiento del número de matrículas en los programas de MBA, y ello a pesar del imparable aumento de su precio, es claramente positivo. En EE. UU., los cerca de tres mil titulados anualmente como MBA a mediados de los cincuenta pasaron a ser más de cien mil a finales de siglo (Plinke, 1988, p. 851). También la evolución de la brecha entre los salarios que perciben quienes ostentan un MBA en su CV y quienes carecen de él —brecha que día a día obsesiona a las escuelas de negocios como si fuera una cotización bursátil—<sup>15</sup> parece demostrar la efectividad de las pericias que se consiguen con este título. Las medidas propugnadas por la Fundación Ford y congéneres podrían haber conseguido su objetivo a juzgar por estos indicadores. Sorprende, por lo tanto, la abundancia de libros y artículos publicados y de discursos pronunciados a lo largo de los años transcurridos desde entonces que, sin llegar a la amargura de Carter, destilan severas críticas al nivel académico de las escuelas de negocios norteamericanas y proponen un giro copernicano en sus procedimientos de contratación, enseñanza y adoctrinamiento. Una relación completa de todas estas opiniones insatisfechas con los resultados obtenidos sería por su magnitud imposible o, cuando menos, exigiría un espacio del que no dispongo. Incluso si con un cedazo elimináramos aquellas que pudieran calificarse de satíricas o malevolentes, como las antes mencionadas de Parker, la tarea sería imposible de llevar a cabo. A pesar de todo, Spender (2008) propone una relación extensa y bien seleccionada, no sé si completa, pero que no va más allá de 2007. La divide en dos partes. La primera está compuesta por libros y artículos aparecidos en revistas prestigiosas, como la propia *Harvard Business Review*, algunos de ellos con las firmas de reconocidos académicos, como Henry Mintz-

15 Basta con entrar a través de Google en la página MBA Return on Investment (ROI) Calculator para disponer de una calculadora digital que le dirá cuál sería la rentabilidad que conseguiría de un título MBA en función del salario que actualmente percibe.





berg (2004) o Jeffrey Pfeffer, este un conocido profesor de dirección y gestión empresarial en Stanford, una de las joyas de la corona de las escuelas de negocios. La segunda, por intervenciones públicas de decanos y responsables que, sorprendentemente, se muestran críticos, a veces mucho, con la orientación de las escuelas de negocios que respectivamente dirigen. Como ejemplo, Spender cita el del vigesimoquinto presidente de la Harvard Business School, Derek C. Bok, quien, en el informe correspondiente al año 2007, critica «la enseñanza impartida por su cuerpo docente a su alumnado por ser excesivamente cuantitativa, no prestar suficiente atención a la globalización y a la ética de los negocios y no suministrar un instrumental adecuado a quien a menudo estará destinado a ocupar cargos públicos de elevada responsabilidad» (Spender, 2008, p. 1).

Es intelectualmente estimulante la muy distinta tesis que mantienen Khurana y Spender (2012) sobre las razones que han impedido que la reforma Carnegie, que es como se denomina al conjunto de medidas de las fundaciones antes mencionadas, alcanzase el éxito buscado. Para ellos, las ideas de Herbert Simon sobre cómo organizar una escuela de negocios, plasmadas en su artículo de 1967 «The business school: a problem in organizational design», eran acertadas. Quienes se encargaron de materializarlas no pudieron, o no supieron, hacerlo. Simon mantenía que era preciso un enfoque multidisciplinario, sin priorizar ninguna de las que incluye, para construir una teoría de las organizaciones explicativa de la realidad. Los expertos en ciencia política, psicología, economía y sociología habían de trabajar conjuntamente para construir y validar hipótesis que explicaran el complejo funcionamiento de las organizaciones, habida cuenta de que los individuos que las integran, aunque «intencionalmente» son racionales, en el sentido que en economía tiene este adjetivo, se muestran satisfechos con soluciones suficientemente buenas para resolver los problemas con que se enfrentan dada la «racionalidad limitada» con que operan. El hábito y la rutina, más que el cálculo racional, imperan en el comportamiento de las organizaciones. Simon era polifacético, como se desprende de un mero repaso de su bibliografía. «Toda la obra de Simon constituye un rechazo del axioma básico de la microeconomía determinista», afirman Khurama y Spender (2011, p. 632). Según Simon (1967), el doble reto de las escuelas de negocios en su afán por construir una disciplina científica de la dirección y gestión empresarial era, en primer lugar, conseguir un equilibrio en la composición del profesorado entre las diversas disciplinas, pero también entre teóricos y prácticos, además de una colaboración entre los especialistas, y, en segundo lugar, encontrar un método de enseñanza que permita comprender la relevancia de las construcciones de los teóricos para resolver los problemas de una organización, la empresa en la mayoría de los casos. Khurama y Spender (2011) mantienen que las recomendaciones de Simon no se han cumplido y de ahí los insatisfactorios resultados conseguidos. Las escuelas de negocios han dado preferencia a la economía frente a las otras disciplinas, pero además han dividido en compartimentos estancos al profesorado. Por un lado, están quienes cultivan alguna de las áreas teóricas que giran en torno a la dirección y gestión empresarial, y por el otro, quienes están volcados a la práctica sin tener como apoyo una teoría sólida. El polifacético Simon fue un innovador que rompió moldes, traspasó las fronteras entre disciplinas diversas y señaló la fórmula para dar a la dirección y gestión empresarial y a las escuelas de negocios una verdadera categoría académica además de una relevancia práctica.







En los años transcurridos desde el artículo de Spender (2008), no parece que el temporal haya amainado. Como mínimo, son cuatro los libros aparecidos que insisten en criticar los títulos de MBA. Por orden cronológico, el primero es el de Augier y March (2013), ecuánime y digno de atención. Viene luego el de McDonald (2017), un periodista que dirige sus dardos contra la Harvard Business School. Le sigue el de Parker (2018a), del que ya se ha hablado, un profesor de una escuela de negocios británica que acusa de una tendenciosa miopía a las de su género por no querer ver alternativa a las soluciones organizativas capitalistas, como si fuera de ellas no pudiera haber vida. Cierra el cuarteto el de Conn (2021), también periodista, que acusa a las escuelas de negocios americanas de haber traicionado el espíritu que alimentaba a sus fundadores y de haberse convertido en máquinas orientadas al lucro que atraen a estudiantes para quienes también el afán de lucro juega un papel fundamental, a juzgar por la publicidad de las escuelas donde el cebo es el índice de Fallows (1985), también llamado la ratio de valor añadido, que es la proporción entre el incremento en su retribución anual que percibe un ejecutivo el primer año después de haber obtenido el MBA y el coste de la matrícula anual que ha tenido que abonar para conseguirlo. Y aún resuena el eco del sonado rapapolvo sin dejar títere con cabeza que repartió Sydney Finkelstein, un conocido profesor<sup>16</sup> de la Tuck School of Business del Dartmouth College, a los decanos de las más prestigiosas escuelas de negocios venidos de todo el mundo, reunidos en la conferencia anual de 2022 organizada por la AACSB, con un título tan explosivo como «Big scam? What's wrong with business schools, business school faculty and the study of management». <sup>17</sup> En el mundo académico no son frecuentes críticas tan sangrantes a una institución por parte de quienes se cobijan en ella. *Big scam* significa gran estafa y, aunque la pregunta tenga un deje retórico, deja entrever posibles problemas de gran calado. Cuando el río suena...

En resumen, Moratis y Melissen (2022), dos profesores belgas, enumeran de manera contundente los defectos que las múltiples críticas han detectado en las investigaciones y enseñanzas de las escuelas de negocios y de su buque insignia, que es el MBA, después de la intervención de las fundaciones. El demoledor listado, que además dicen que no es completo, es el siguiente: un fundamento acientífico del currículum de la dirección de empresas, un modelo científico de la dirección de empresas demasiado estrecho y rígido, la enseñanza del capitalismo a los alumnos como si fuera la única forma organizativa, el fracaso en impartir destrezas prácticas a sus graduados, la americanización del contenido del currículum, la falta de profesorado con experiencia en los negocios, rendirse ante las clasificaciones y el mercado, una negligencia en instilar normas de comportamiento ético a los líderes del futuro y el incumplimiento de su promesa inicial de contribuir a la creación de valor social haciendo de la dirección de empresas una profesión.

## V. Inquietudes ante el futuro

La prueba del algodón reside en la demanda, especialmente de MBA, el plato fuerte, por lo menos hasta ahora, de las escuelas de negocios norteamericanas. Los datos del Natio-

<sup>16</sup> En Yahoo-finance, el 16 de febrero de 2022, el periodista Riley Webster lo calificaba de Superstar Prof. Vid. «Superstar Prof. Asks: Are B-Schools a Scam?»

<sup>17</sup> ¿Gran estafa? Qué hay de malo en las escuelas de negocios, en el profesorado de las escuelas de negocios y en el estudio de la dirección de empresas.







nal Center for Education muestran una tendencia decreciente de las matriculaciones en EE. UU. En el curso académico 2010-2011, fueron 191.200 los inscritos en un programa MBA. Diez años más tarde, en el curso 2020-2021, este total se situó en 155.996, pero debe tenerse en cuenta que por entonces la covid hacía estragos y el panorama era poco propicio para emprender aventuras académicas. Parece que en los dos últimos cursos posteriores a la pandemia las matriculaciones en Estados Unidos han repuntado gracias a la afluencia de extranjeros, ya que la de alumnos nacionales ha seguido su declive. Otra observación interesante es que el número de matriculados en programas MBA no presenciales ya supera al de quienes siguen con el patrón clásico. Cada vez son menos necesarios los edificios de amplias cristaleras y mobiliario de diseño, que constituían un señuelo para atraer a estudiantes y, a la par, pretendían ser una señal de calidad docente.

Pero el Graduate Management Admission Council, en sus detallados análisis anuales, centra su atención no en las matriculaciones sino en el número de solicitudes de admisión recibidas por las escuelas, ya que, aún hoy en día, la proporción de las aceptadas es relativamente baja. Incluso ante un fuerte descenso de las solicitudes, las escuelas podrían mantener inalterado el número de matriculados simplemente con una política de admisión más indulgente. En resumen, se observa que, a comienzos del presente siglo, el incremento anual relativo de las solicitudes de admisión a las escuelas norteamericanas alcanzaba los dos dígitos. A partir de 2008, fundamentalmente a causa de la crisis financiera, la tasa de crecimiento cambia de signo y, desde 2010 hasta 2016, pasa a ser de un 5 % negativo anual. A partir de esta última fecha, las solicitudes de estudiantes norteamericanos decrecen, pero el número total se mantiene gracias a la demanda del exterior, que sigue en aumento. Merece recordarse que, a pesar de los cambios en la demanda y en la coyuntura, el importe de las matrículas no ha dejado de subir. Según Moules (2021), Parker, con su habitual mordacidad, había afirmado: «Las escuelas de negocios están para aportar dinero a sus universidades, por lo que es muy improbable que rebajen sus matrículas a no ser que teman sufrir un perjuicio en su reputación... Siguen siendo vacas generadoras de tesorería y no quieren devolver la leche».

Suele decirse que son tres los beneficios que un MBA aporta a quien lo consigue. El primero, naturalmente, las pericias que se adquieren con las materias estudiadas. Sobre esto hay una doble preocupación. Acemoglu, He y Le Maire (2022) se hacen eco de la primera en un documento de trabajo que, meses más tarde, Acemoglu resumió en un artículo en el *Financial Times* (2023) con el inquietante título: «Are CEOs with MBAs good for business?»<sup>18</sup> En este artículo recuerda que Edwin Gay, de quien se ha hablado largamente en páginas anteriores por su papel seminal en la fundación de la Harvard Business School, sentenció que su cometido era «formar a gente para que decentemente obtenga un beneficio decente». Los datos relativos a EE. UU. y Dinamarca, anteriores al año 2000, que los aludidos investigadores manejan, indican que la respuesta a la pregunta del título es que, en todo caso, los trabajadores de empresas que tienen al frente un MBA salen peor parados que sus colegas cuyos patronos no tienen esta condición, mientras que a los accionistas les ocurre lo contrario. La razón, dicen, podría residir en el excesivo énfase

18 ¿Son buenos para la empresa los directivos con un título de MBA?





sis que las instituciones que imparten programas de MBA han puesto en el famoso y discutido dicho de Milton Friedman, cuya interpretación sería que la única responsabilidad social de la empresa es maximizar el valor de sus acciones, y en el olvido del principio fundacional de Gay. Acemoglu reconoce que es posible que la situación haya cambiado desde que con sus colegas llevó a cabo el estudio, vistos los esfuerzos de las escuelas por introducir el concepto de responsabilidad social corporativa en sus programas de estudio. Pero la inercia es difícil de superar y los modelos matemáticos que emplean siguen prevalentemente basados en maximizar el valor de mercado de los accionistas. La segunda inquietud nace del cortoplacismo y la obsesión por el mercado de valores, es decir, Wall Street, en perjuicio de la economía real que imprimen los programas de MBA en sus estudiantes. Foroohar (2016a y 2016b) observa que en Silicon Valley, el centro innovador y cuna de empresas (las llamadas *start-ups*) de la economía norteamericana, proliferan ingenieros e informáticos, mientras que apenas se encuentran ejecutivos con el marchamo MBA. Cita los resultados de una encuesta entre CEO, o sea, máximos ejecutivos de grandes empresas, en la que el 80 % de los entrevistados afirmaban que dejarían de efectuar una inversión que se tradujera en un decenio de innovaciones si ello comportara el sacrificio de una cuarta parte de los beneficios del año en curso. Cortoplacismo puro y duro y atención centrada en la cotización bursátil es el defecto que señala Foroohar en sus escritos.

El segundo de los beneficios que genera un MBA nace de los lazos y relaciones sociales que se tejen entre quienes lo cursan y que luego podrán ser aprovechados en el ulterior desarrollo profesional. Contactos o *networking*, lo llaman los del gremio. En su competencia por ganar cuotas de mercado, las escuelas de negocios suelen poner el acento en la importancia que dan a la creación de estos lazos perdurables a través de distintas iniciativas, como la creación de asociaciones de antiguos alumnos, es decir, de titulados que suelen reunirse periódicamente para mantener viva la llama del fuego sagrado. Según la Graduate Management Admissions Council (GMAC), un 52 % de quienes consideran enrolarse en un programa de MBA lo hacen por los contactos que comporta. Es comprensible que la oferta de las escuelas en su presentación haga hincapié en este punto. Hay un aspecto que debería preocupar. La génesis de estos contactos está en la presencialidad en las aulas, en compartir tiempo de estudio y de resolución de los casos que constituyen el material docente. En la medida que adquieren importancia los estudios no presenciales, este beneficio se ve perjudicado. Pero, si bien los contactos pueden generar beneficios a quienes están implicados en ellos por formar parte de una red de ayudas mutuas, más discutible es su efecto en el ámbito social en la medida que crean barreras que dificultan que quienes más valor añadido pueden crear lleguen a determinados puestos de responsabilidad.

Finalmente, la tercera categoría de beneficios reside en las credenciales que otorga un título de MBA, no tanto de los conocimientos adquiridos, sino de la capacidad intelectual, del potencial de trabajo y de la ambición de dinero y poder de quien lo ha obtenido o simplemente ha superado el riguroso proceso de selección al ser admitido para cursarlo. En las tarjetas de visita o en cualquier otro tipo de presentación, añadir al nombre y apellido las siglas MBA seguidas de la entidad que lo ha otorgado suministra en términos re-





sumidos información sobre su titular. Pero, para que estas credenciales sean valiosas, es necesario que las instituciones que las otorgan mantengan un listón elevado en las admisiones que no se base en la discriminación económica que suponen unos importes elevados de las matrículas, y después una auténtica exigencia en el rendimiento académico de las personas admitidas.

Pfeffer y Fong (2004, p. 12-13) denuncian la deriva que en Estados Unidos ha conducido a sus escuelas de negocios a primar los beneficios que se derivan de esta tercera fuente frente a los de la primera. En otras palabras, a convertirse en un mecanismo de selección y de acreditación más que de formación. Lo importante para los aspirantes a un MBA es la admisión, porque con ella ya está asegurada, o casi, la consecución del título. Los estudiantes que hayan sido atraídos por los folletos informativos con mensajes que les prometen obtener una credencial que les dará acceso a un puesto de trabajo de mayor categoría y mejor remunerado, estarán más interesados en tejer las relaciones sociales que conducen a unos contactos potentes que en profundizar en lo que les enseñan en las aulas, sabedores de que difícilmente se les negará el título. El elevado importe de las matrículas<sup>19</sup> incita a considerar un MBA como una inversión financiera de la que hay que obtener una rentabilidad satisfactoria. Un clamoroso ejemplo de cómo las escuelas de negocios han colaborado a crear este clima es un anuncio de la Jones School de la Universidad Rice (Pfeffer y Fong, 2004, p. 10) en el que figuraba la pregunta: «¿Por qué obtener un MBA?», seguida de la respuesta: «Para progresar en tu carrera y ganar más dinero». Aún más provocadora se muestra otra, cuyo nombre es mejor ocultar, que públicamente presume de ser la sexta a escala mundial con más exalumnos billonarios en dólares (es decir, más de mil millones de dólares) como cebo para captar clientes.

La profusión de entidades que ofrecen títulos de MBA, más su amplio abanico de variedades y las dudas sobre la exigencia de rendimiento que algunas de ellas aplican, ha introducido cierta confusión en el mercado de trabajo. A las empresas se les hace difícil distinguir, de entre los candidatos a ocupar un puesto ejecutivo, todos ellos con un título de MBA bajo el brazo, pero de distinto color o formato, cuál es el más idóneo y mejor preparado. En muchas ocasiones desconocen la calidad académica de las entidades emisoras de los correspondientes títulos, sobre todo si son de reciente creación. Por ello, ya han surgido iniciativas para crear una entidad de ámbito federal de certificación que, tras una prueba o examen, dictamine si el candidato tiene realmente el nivel de conocimientos y destrezas que teóricamente deberían acompañar a un diploma MBA. Esta es una práctica que ya se aplica en Estados Unidos a otras profesiones, como médicos, ingenieros o incluso abogados, que necesitan superar un examen para poder ejercer en el ámbito federal. De hecho, según Pfeffer y Fong (2004, p. 19), a principios de siglo Bern Beatty, un profesor de la Universidad de Wake Forest, diseñó y puso en marcha una entidad certificadora. Por cierto, de los trescientos candidatos que se presentaron a la primera prueba, tan solo el 50 % consiguió superarla (Pfeffer y Fong, 2004, p. 10). Por razones desconocidas, la iniciativa tuvo una corta vida, pero han surgido otras, siempre de carácter privado, como la del International Certification Institute, que han recogido la antorcha en

19 El importe total que hay que pagar por un MBA presencial de dos años en la Wharton School of Finance es de 168.104 dólares (83.230 el primer año y 84.874 el segundo). Es el más elevado en EE. UU.





medio de una polémica sobre su utilidad. Las grandes marcas, como Harvard, Stanford, *et al.*, mantienen que ellas están acreditadas por una agencia de renombre, lo que asegura su buena calidad docente, y sus titulados no tienen por qué someterse a una nueva prueba externa. Otras escuelas con menor reputación temen salir penalizadas si acaba imponiéndose este nuevo cedazo externo. Habrá que esperar para ver quién se lleva el gato al agua.

## CONCLUSIÓN

Bastante más de un siglo ha transcurrido desde que los estudios empresariales fueron aceptados en el nivel superior de la enseñanza. Había quienes, como Mevissen, creían que lo habían de hacer en escuelas independientes para salvaguardar su carácter aplicado y no perderse por las nubes en las especulaciones teóricas que tanto gustan a los universitarios de viejo cuño. Esta es la postura que triunfó en Alemania y otros países centroeuropeos, donde se crearon *Handelshochschulen* para albergarlos. En Estados Unidos la posición triunfante fue la de incorporarlos a las universidades para ganar lo que algunos denominan legitimidad académica.<sup>20</sup> Lo hicieron primero a nivel de graduado para saltar poco después al de máster, lo que desembocó en la creación de *graduate schools* que pretendían equipararse a las ya existentes en el campo, por ejemplo, del derecho o de la medicina. El problema de esta solución es que, así como estas dos ramas del saber están claramente definidas, como lo están las profesiones de quienes las aplican (abogados y médicos), la dirección y gestión de empresas, que sería la que sirve de sustento a las nuevas escuelas de negocios, tiene un contenido difuso y en ocasiones de escaso rigor científico. Aún está en la fase de *tâtonnement*, si seguimos la terminología de Walras, es decir, de tanteo o de búsqueda de su identidad. Esta inferioridad de las nuevas escuelas en el ámbito científico se vio compensada con una abundancia de recursos financieros gracias a las cuantiosas donaciones y subvenciones recibidas y a las costosas matrículas que el nivel social de la mayoría de los alumnos ha permitido exigir. Esta bonanza financiera permitió abonar al profesorado unos emolumentos muy superiores a los usuales en otros centros universitarios y disponer de unas instalaciones de mayor vistosidad que contrasta con la a menudo vetustez y austeridad de las que albergan a sus congéneres. Podría decirse que las nuevas escuelas quisieron así compensar el escaso respeto que los colegas de las correspondientes universidades les tenían con una demostración, típica de nuevos ricos, de poderío económico.

Parece que son muchos quienes desde el seno de las propias escuelas cuestionan la situación actual (Alajoutsujärvi *et al.*, 2015). Proponen un cambio de rumbo que se traduzca también en una nueva imagen. Son muchas las dificultades que se deben superar. Pero las circunstancias son favorables, sobre todo por lo que respecta a la aportación de la economía, cuyas fronteras con la sociología y la psicología no cesan de difuminarse, como lo demuestra la relación de premios Nobel de economía de estos últimos decenios. Por poner dos ejemplos, el propio Herbert Simon, que difícilmente puede considerarse

<sup>20</sup> Sobre el concepto de legitimidad aplicado al mundo académico, véase Alajoutsujärvi *et al.* (2015).





un economista, o Kahnemann, un reputado psicólogo, figuran en ella. Por otro lado, el auge de la economía del comportamiento y de la economía experimental augura la formulación de modelos teóricos mucho más refinados y cercanos a la realidad.

Sería el momento de recuperar y actualizar el artículo de Simon de 1967 sobre cómo organizar una escuela de negocios y rehacer el camino evitando incurrir en los errores que en el primer intento se cometieron. Si se optó por incorporar los estudios empresariales a la universidad y se quiere la plena equiparación con las escuelas y facultades que constituyen su espina dorsal, hay que respetar los principios que pretenden instilar en quienes pasan por sus aulas y laboratorios, que no son otros que la duda sistemática y el rechazo a todo dogma. La misión de la universidad es formar a ciudadanos que, además de ser competentes en una rama del saber, tengan siempre presente el bien común y el interés de la sociedad. Otra cosa es hacerse rico.





## XIV. LA SINGULARIDAD DEL CASO ESPAÑOL









Son varias las ciudades españolas —Bilbao, Barcelona y Cádiz, entre otras— que presumen de haber sido pioneras en el establecimiento de algún tipo de enseñanzas mercantiles. Pero los diversos intentos habidos tuvieron, por frágiles, una vida efímera. Todo parece indicar que, como afirma García Ruiz (1994, p. 136), el primero con suficiente enjundia para arraigar tuvo lugar en Barcelona. En 1775, en la capital catalana un grupo de comerciantes acudieron a la Junta Particular de Comercio de Cataluña y propusieron la creación de una escuela de enseñanza de la «escritura doble» (o sea la contabilidad por partida doble). Tras estos escauceos, en 1815, con el apoyo financiero del Consulado del Mar, se dotó una cátedra de cálculo mercantil que impartía sus clases en la antigua Casa Lonja. Por su parte, Bilbao inauguró en 1819 unos estudios específicos para comerciantes dirigidos por Alberto Lista, mientras que Madrid no siguió el ejemplo hasta 1828, a iniciativa de su Consulado. Posteriormente fueron muchas las ciudades, sobre todo andaluzas, que se unieron al carro, siempre también por iniciativa de entidades privadas. En todos los casos, las clases eran gratuitas y solían ser nocturnas. No había un patrón común, por lo que la proliferación de este tipo de estudios llevó a dos intentos, fallidos, de las instancias públicas para regularlo. Solo en 1850, cuando el número de asistentes a estas enseñanzas alcanzó el total de 867 (439 de los cuales en Barcelona y unos 350 en Madrid), el Estado diseñó un plan de estudios de tres años de duración cuya superación daba acceso al título de profesor mercantil. Las clases habían de seguir siendo nocturnas y gratuitas, pero ahora financiadas por el Estado. Los detalles de la decisión fueron recogidos en el Real Decreto de 1850.

Ante las estrecheces presupuestarias, los institutos de enseñanza media se encargaron de impartir los tres cursos de estudios, que podían comenzarse a los quince años de edad. El título que conferían era el de perito mercantil. Si después se quería acceder a la categoría de profesor mercantil, había que matricularse durante un curso académico en la Escuela Profesional de Madrid, único centro autorizado, y pagar las correspondientes tasas.

Parece que esta estructura organizativa tuvo escaso éxito, pues fueron pocos quienes se inclinaron por estos estudios. Después de muchas discusiones, en 1887 finalmente se abrió la puerta a la creación de escuelas de comercio elementales que podían impartir los tres años del peritaje y el año adicional para acceder al profesorado. Inmediatamente se crearon escuelas de este tipo en la mayoría de las grandes ciudades españolas. Madrid, Barcelona y Bilbao<sup>39</sup> fueron una excepción, ya que allí se crearon escuelas superiores. Pero además la iniciativa privada también participó en el proyecto creando diez centros de este tipo, la mayoría en la capital del Estado.

En 1915 se modificó el plan de estudios y se introdujo un nuevo escalón con el título de intendente mercantil. El presupuesto público destinado a estas escuelas aumentó sustancialmente. También lo hizo el número de matriculados, aunque la mayoría como libres, es decir sin la obligatoriedad de asistir a las clases. La situación parecía consolidada. Pero en 1943 se produjo un hecho que conmocionaría el panorama de los estudios mercantiles. Fue la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Políticas en 1943 en

39 Aunque García Ruiz solo menciona a las dos primeras, otros autores incluyen también a Bilbao.





la Universidad de Madrid, hoy conocida como Complutense. La primera consecuencia consistió en eliminar el título de intendente mercantil. Pero vinieron otras, como pronto se comentará. Antes bueno será extenderse en la gestación de la nueva Facultad.

Como expliqué en una anterior obra,<sup>40</sup> en España los estudios de Economía se incorporaron muy tardíamente a la universidad. Ciertamente que en el plan de estudios de la Facultad de Derecho había dos asignaturas obligatorias cuya enseñanza corría a cargo de una cátedra de Economía Política y Hacienda Pública. Pero eran una pequeña proporción dentro de la carrera. Y una dosis insuficiente ante la dimensión y la complejidad que los avances y las técnicas empleadas habían proporcionado a la ciencia económica. Como explica Fuentes Quintana (1999), ya se habían producido intentos, hacia los años treinta del siglo pasado, especialmente en Madrid y Valencia, de crear en sus respectivas universidades secciones dedicadas íntegra y exclusivamente a este ramo del saber. También la Universidad Autónoma de Barcelona de la época republicana puso en marcha unos estudios en este campo. Pero, por una u otra razón, los intentos no cristalizaron. Curiosamente fue en pleno apogeo de la dictadura franquista, cuya ideología era poco proclive a someter las decisiones políticas a la racionalidad económica, cuando finalmente se dio el espaldarazo a la creación de una facultad con una sección dedicada exclusivamente a la economía. En opinión de Infante Díaz (2013), la creación de este nuevo centro universitario se debió a la convergencia de los intereses de la Falange con los del ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín. La Falange necesitaba formar sus cuadros dirigentes al más alto nivel. El ministro pretendía honrar la memoria de quien había sido su maestro, José María Zumalacárregui, pionero en la reclamación de la creación de una facultad de Economía. No dispongo de elementos para refutar esta tesis, pero siempre había creído que había sido Castiella, un distinguido miembro de la Asociación Nacional de Propagandistas Católicos, como púdicamente se denominaba por entonces a la democracia cristiana por nuestros pagos, quien había sido el impulsor. La cuestión es que, para diseñar su plan de estudios, se contó con la importante colaboración de Heinrich Freiherr von Stackelberg, un economista alemán, miembro de una familia noble prusiana, como se deduce de su apellido, pero de madre argentina y nacido en Moscú. Había sido profesor en varias universidades germanas y gozaba de cierto renombre por el modelo de duopolio que había desarrollado a partir de supuestos distintos al de Cournot. Nacido en 1905, había militado en el partido nacionalsocialista y alcanzado el grado equivalente a sargento en las SS. En 1944 se trasladó a Madrid, se desconoce si antes o después de haberse arrepentido de su pasado político, lo que sí seguro hizo antes de fallecer. La cuestión es que el plan de estudios con el que arrancó la neonata Facultad llevaba claramente su impronta. Incluía asignaturas como Estructura e Historia Económicas, tanto de España como mundial, Política Económica y, sobre todo, Economía de la Empresa, que es de suponer había de calcar la *Betriebswirtschaftslehre*. Cosa, esta última, que finalmente no se consiguió por cuanto todos los libros sobre la materia estaban en alemán y era una *rara avis* quien era capaz de leerlos entre el profesorado de las escuelas. Con ello se rompía la tradición de la universidad española de inspirarse en la experiencia francesa para definir su organización y diseñar los planes de estudio.

40 Véase A. Serra Ramoneda (2006, p. 70-78).





Como recuerda Fuentes Quintana, cuando en 1933 se pretendió instituir en las facultades de Derecho unos estudios específicos de economía, se produjo una protesta generalizada de las escuelas de comercio, apoyada por una huelga de sus estudiantes, que solo cesó cuando la iniciativa fue abandonada. En 1943 empezó a circular el anteproyecto de una Facultad de Economía. Las escuelas de comercio volvieron a oponerse e hicieron lo posible para que el anteproyecto se abortara. En el escrito que elevaron a las autoridades competentes manifestaban que las escuelas superiores de comercio de Madrid, Barcelona y Bilbao disponían de una tradición y unos mimbres más que suficientes para transformarse en facultades universitarias, objetivo que desde su nacimiento anhelaban. Pero su reclamación no fue atendida y el anteproyecto se convirtió en realidad.

Como era de esperar, el desenlace fue muy mal recibido en las escuelas de comercio, que se sintieron preteridas. A partir de entonces su obsesión fue conseguir que los egresados como profesores mercantiles pudieran acceder con las mejores condiciones posibles, es decir con el máximo número de convalidaciones, a alguna de las muchas facultades de economía que a lo largo del tiempo se fueron abriendo en territorio hispano. Tal proceder conllevó que las enseñanzas mercantiles perdiesen parte del carácter eminentemente aplicado que tenían. En este sentido, García Ruiz (1994, p. 147) tiene razón al afirmar que las escuelas de comercio oficiales perdieron la oportunidad de anticiparse a las *business schools* privadas que pronto aparecieron en varias ciudades de nuestra geografía.

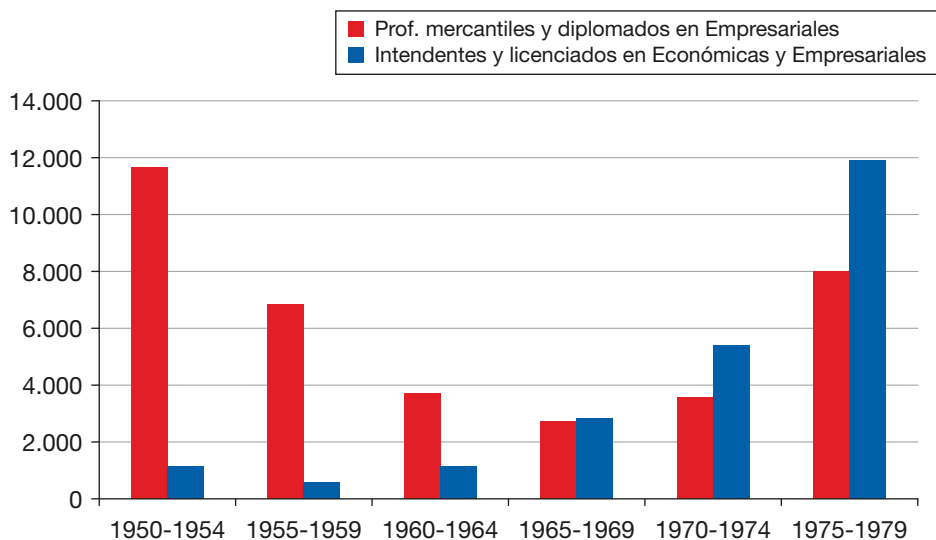
En 1953 se efectuó una reordenación de la segunda enseñanza. Su rasgo más notorio fue la división del bachillerato en dos etapas: elemental, con cuatro cursos, y superior, dos cursos. Unos años más tarde se configuraba la especialidad «administrativa» dentro del bachillerato calificado como laboral, innovación que afectó negativamente a las escuelas de comercio. Los bachilleres laborales tenían acceso a la universidad después de haber cursado el preuniversitario. En cambio, la reforma estableció la equiparación entre el peritaje mercantil y el bachillerato elemental. Después los peritos mercantiles debían superar los tres años de profesorado mercantil, para luego acceder a la Facultad de Ciencias Económicas, donde se les convalidaban algunas asignaturas.

No es, pues, de extrañar que, como se describe en el gráfico adjunto, el número de egresados como profesores mercantiles descendiera bruscamente hasta el año 1969. La Ley General de Educación de 1970, la denominada «Villar Palasí», fue la puntilla para las escuelas de comercio. Como dice Infante Díaz (2011, p. 263), «con ella desaparecieron definitivamente los estudios junto con los términos comercio y mercantil, después de 120 años de formar parte de la oferta económica española». Las escuelas superiores de comercio se integraron en las universidades y se convirtieron en escuelas universitarias de Estudios Empresariales, donde se impartía la Diplomatura de Ciencias Empresariales, que vendría a ser el primer escalón de la Licenciatura. Concretamente fueron 28 escuelas profesionales de comercio las que, en 1972, se integraron en 14 universidades. Inmediatamente las matriculaciones en estas entidades transformadas resurgieron, como puede verse en el anterior gráfico, sin duda atraídas por el fácil acceso que daban al título de licenciado en la facultad. No solo eso, sino que en muchas localidades se crearon nuevas





### Egresados en las enseñanzas económicas y mercantiles



Fuente: Gutiérrez Reñón y Velasco Murviedo (1982).

escuelas del antedicho tipo, de tal manera que al final del decenio fueron 38 las que estaban en funcionamiento.

Un final más trágico que el de las escuelas de comercio alemanas. Más trágico porque todas fueron absorbidas por las universidades, mientras que en Alemania fueron bastantes las que sobrevivieron a la catástrofe, si bien perdiendo parte de sus señas de identidad. Las escuelas de comercio españolas nunca tuvieron un modelo bien definido y fueron dando tumbos, aplastadas entre la enseñanza media y la universitaria.



# XV. BOLONIA Y LOS GRADOS DE ESTUDIOS EMPRESARIALES







La Ley de ordenación de la Universidad española de 1857, conocida como Ley Moyano, optó por el modelo napoleónico, cuyo rasgo destacado era la centralización. Entre otras materias, los planes de estudios de las distintas facultades eran diseñados en todos sus detalles por el ministerio del ramo. Las universidades casi solo debían limitarse a establecer los horarios de las clases. Por ello, las distintas facultades de Economía que se fueron creando, después de la de Madrid, otorgaban todas ellas los mismos títulos y enseñaban los mismos programas. Cuando menos en teoría, puesto que a la hora de la verdad cada profesor podía hacer de su capa un sayo. La cuestión es que el diseño de Stackelberg, con las lógicas modificaciones que el mero paso del tiempo impone, siguió vigente en las facultades de Economía que se fueron abriendo a lo largo y ancho de la geografía hispana. Incluidas las escuelas de empresariales creadas con el injerto en la universidad de las escuelas de comercio, que prácticamente se limitaron a copiar el primer ciclo de la licenciatura, con apenas variantes.

La Ley General de Educación abrió un primer y estrecho resquicio en la centralización universitaria al reconocer, de manera muy general, la competencia para diseñar sus propios planes de estudio, de conformidad con lo establecido en el artículo 27.10, de la Constitución, dentro de las directrices generales que se establecieran. Y en el curso 1986-1987 empezó el proceso descentralizador. Dentro del ámbito que nos interesa, conviene recordar la disposición de 1990, por la que se establecen las directrices generales propias de los planes de estudio de las licenciaturas de Economía y de Administración y Dirección de Empresas. Estas directrices señalaban el mínimo de asignaturas troncales, es decir válidas para todas las universidades, y obligatorias, en este caso para todos los estudiantes de la universidad afectada. Cándido Pañeda Fernández y Covadonga Caso Pardo, profesores de la Universidad de Oviedo, publicaron en 2006 un estudio comparativo de los planes de estudio de las 44 universidades públicas españolas que, por entonces, ofrecían la titulación de licenciado en ADE. Merece la pena recordar que, en la época en que se llevó a cabo el estudio, algunas universidades seguían ancladas a licenciaturas de cinco cursos, tradicionales en nuestra universidad, mientras que otras ya se habían inclinado por reducir las a cuatro, de acuerdo con los aires que provenían de Europa. Recogidas las cifras, los promedios demuestran que las asignaturas troncales y obligatorias representan el 73,6 % del total de créditos requeridos para la licenciatura, pero con un mínimo del 56 % (Universidad de Granada) y un máximo del 86,5 % (Universidad Miguel Hernández de Elche). La dispersión es notable, aunque varía mucho según los campos.

Las cifras de la tabla muestran una distinta opinión de las universidades sobre la orientación de los estudios, aunque también del peso específico de los distintos departamentos que participaron en la elaboración, dentro de las directrices del BOE, de los respectivos planes de estudio.

En cuanto a los campos obligatorios, dentro de la licenciatura de ADE, el rasgo más sobresaliente de los datos que Pañeda y Caso (2006, p. 57) presentan es la escasa sintonía que se da entre las universidades. El que más unanimidad suscita es el de matemática financiera, pues son 35, es decir el 44 % del total, las que lo incluyen dentro de





esta categoría. En segundo lugar, curiosamente, se sitúa historia, que casi alcanza la anterior, pues figura en 33 planes de estudio como obligatoria. En el otro extremo se encuentran los de sistemas de información, economía industrial, sistema financiero español e informática, cada uno presente en los planes de estudio de ocho universidades.

#### Datos básicos de los campos troncales de la licenciatura de ADE.

Campo troncal	Créditos mínimos según el BOE	Créditos medios	Exceso (en %) de los créditos medios sobre los mínimos
Derecho de la empresa	6	13,4	123,4
Contabilidad	21	34,3	63,1
Economía y organización de empresas	21	32,4	54,2
Economía española y mundial	12	13	8,5
Dirección comercial	9	15,5	72,4
Dirección financiera	9	14,4	60,1
Macroeconomía	12	12,3	2,6
Microeconomía	12	12,9	7,3
Matemáticas	12	13,3	10,4
Estadística y econometría	21	26,2	24,6
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>187,6</b>	<b>39</b>

Fuente: Pañeda Fernández y Caso Calvo (206, p. 52).

La entrada en vigor del denominado Plan Bolonia tuvo dos efectos. Primero, la desaparición de las escuelas de Estudios Empresariales, que se integraron en las facultades de Ciencias Empresariales de las respectivas universidades. El segundo fue la adopción del sistema americano de dos escalones en los estudios, el tan comentado grado, que después de mucha discusión se decidió que se cursara en ocho semestres en el caso español, y el de máster, con una duración de un curso académico. Este cambio supuso una reordenación de los títulos y sus respectivos planes de estudio. Por ello, antes de entrar a analizar la transformación que supuso Bolonia, bueno será dar un repaso a la situación de los estudios empresariales en el sistema universitario público de Cataluña en el curso 2002-2003. En tales fechas los títulos, con los correspondientes estudios, que se impartían eran de licenciatura (L) y diplomatura (D). Pues bien, los archivos muestran la siguiente distribución de las nuevas matriculaciones por universidades y titulaciones.

#### Matrícula de nuevo ingreso en universidades públicas de Cataluña. Año académico 2002-2003

Titulación	UB	UAB	UPC	UPF	UdG	UdL	URV	Total
ADE (L)	766	439*		250	115	58	229	1.857
Ciencias Actuariales y Financieras (L)	60							60
Investigación y Técnicas de Mercado (L)	85							85
Ciencias Empresariales (D)	925	328		344	251	196	141	2.185
Relaciones Laborales (D)	491	200		183			104	978
Ciencias del Trabajo (D)	72	80			72		58	282
<b>Total</b>	<b>2.399</b>	<b>1.047</b>		<b>777</b>	<b>438</b>	<b>254</b>	<b>532</b>	<b>5.447</b>

Fuente: Uneix





Aunque es discutible, la importante participación de profesores de los departamentos adscritos a las facultades de Economía justifica la inclusión de las diplomaturas de Relaciones Laborales y de Ciencias del Trabajo dentro del panorama contemplado. Resulta evidente que, aún antes de la aplicación del Plan Bolonia, ya se había iniciado un proceso de disgregación de títulos, aunque de manera tímida. Habría que añadir que la UAB había puesto la semilla de un fenómeno que más tarde tendría mucho predicamento. Veinte de los 439 estudiantes matriculados en la licenciatura de ADE optaron por cursar simultáneamente la de Derecho gracias a la implantación de unos horarios que lo hacían posible, a cambio, eso sí, de extender un curso más la duración de los estudios. Solución discutible, pues en principio una sola titulación ya debería exigir una dedicación a tiempo completo de quien la cursa. Simultanear dos titulaciones demuestra que la aludida condición no se cumple. Pero lo cierto es que fue la punta de lanza de lo que luego serían las dobles titulaciones, hoy tan frecuentes en todos los ámbitos de los estudios universitarios en España. Las cifras de la tabla ponen de relieve la inclinación que la juventud siente por los estudios empresariales. A guisa de ejemplo, en este mismo curso fueron 1.053 quienes se matricularon en el primer curso de la licenciatura de Economía en las universidades públicas catalanas, es decir menos de la quinta parte de los que se habían inclinado por la Economía de la Empresa, si seguimos la dicotomía a la alemana que en su día había implantado Stackelberg. Si se pudiera disponer de los datos relativos a los centros privados —por entonces aún no muy numerosos— que también ofrecían algunas de las titulaciones que figuran en la tabla comentada, tendríamos el panorama completo. De todas formas, como fueron 151.496 los estudiantes que se matricularon por primera vez en las universidades públicas catalanas, el peso que tuvieron quienes lo hicieron en el ámbito de los estudios empresariales, tal como lo hemos definido, representó el 19,67%.

Quince años más tarde, el Plan Bolonia ya había entrado en vigor. No fue fácil su implantación e incluso es discutible cómo se hizo. Pero sus efectos, sobre todo en el campo que nos interesa, han sido considerables. Tomemos como punto de referencia el curso académico 2017-2018. Sobre los hombros de las universidades públicas sigue recayendo el peso de la formación de los graduados dentro del ámbito de los estudios de empresa, pero han surgido universidades y centros privados que se llevan una porción nada desdeñable del pastel. Los guarismos del conjunto de matriculados por universidades y títulos son ahora más numerosos, no tanto porque haya aumentado el número de estudiantes sino por haberse abierto el abanico de la oferta. No figura en la tabla la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) por su especialización tecnológica. En cambio, sí se ha incluido la Universidad de Vic, cuya naturaleza jurídica es ambigua, pero no la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que es no presencial sobre un marco geográfico que desborda mucho el de Cataluña.<sup>41</sup>

Los asteriscos indican que son dobles titulaciones, práctica que ya se comentó que ganaba en frecuencia y en matriculados. Puede observarse que el grado que más veces aparece en las dobles titulaciones es el de ADE, que muestra una versatilidad considerable. Y no deja

41 De todas maneras, no será ocioso recordar que, en el curso 2017-2018, tenía 5.272 alumnos matriculados en ADE, 1.458 en *Márketing e Investigación de Mercados* y 1.178 en *Relaciones Laborales y Empleo*.





de sorprender la presencia de un triple grado, que ya es rizar el rizo, aunque parece que fue un experimento que duró escaso tiempo. Era estirar la cuerda demasiado, supongo.

**Matrícula total por titulaciones de estudios empresariales en las universidades públicas catalanas.  
Año académico 2017-2018**

Titulación	UB	UAB	UPF	UdG	UdL	URV	UVic	Total
ADE	3.801	908	684	376	643	702	191	7.305
ADE + *	563	412	417	210	215	163		1865
Contabilidad y Finanzas		509		327				829
Contabilidad y Finanzas*				6				6
Relaciones Laborales	897	485	753					2.135
Relaciones Laborales + *		72				71		143
Empresa Internacional	349							349
Empresa y Tecnología		315						315
Empresa y <i>Management</i>			504					504
Estudios Internacionales de Economía y Empresa	200		365					200
Márketing y Comunicación Empresarial							65	65
<b>Total</b>	<b>5.610</b>	<b>2.701</b>	<b>2.723</b>	<b>919</b>	<b>858</b>	<b>936</b>	<b>256</b>	<b>14.003</b>

Fuente: Uneix

**Matrícula total por titulaciones de doble grado en las universidades públicas catalanas.  
Año académico 2017-2018**

Grado	Grado(s)	UB	UAB	UPF	UdG	UdL	URV	Total
ADE	Derecho	343	412	101	30	132	63	<b>1.081</b>
	Matemáticas	105						<b>105</b>
	Tecnologías Industriales				63			<b>63</b>
	Turismo					32		<b>32</b>
	Ingeniería Informática					51		<b>51</b>
	Contabilidad y Finanzas						100	<b>100</b>
	Economía				117			<b>117</b>
	Derecho y Economía			316				<b>316</b>
Contabilidad y Finanzas	Derecho				6			<b>6</b>
Relaciones Laborales	Derecho		72				71	<b>143</b>
<b>Total</b>		<b>448</b>	<b>484</b>	<b>417</b>	<b>216</b>	<b>215</b>	<b>234</b>	<b>2.014</b>

Fuente: Uneix

También las universidades privadas, que han ido consolidando sus posiciones en el sistema universitario catalán, han sido muy activas en estos últimos tiempos y han sabido captar una parte no despreciable de los estudios empresariales. En 2017-2018 eran tres las universidades privadas en pleno funcionamiento. Ya se ha dicho que el carácter ambiguo de la Universidad de Vic ha llevado a incluirla dentro de las públicas, mientras que la UOC, también de controvertida naturaleza jurídica, no es tenida en cuenta por no ser presencial. La Universidad Ramon Llull es la más antigua y con mayor peso numérico de las tres, y alberga en su seno a ESADE,<sup>42</sup> de larga tradición doméstica y reputación internacional. La segunda es la Universidad Internacional de Cataluña (UIC) y la tercera la Universidad Abad Oliba (UAO). Las cifras son elocuentes:

<sup>42</sup> Escuela Superior de Dirección y Administración de Empresas.

**Estudiantes de grado en las universidades públicas catalanas. Curso 2017-2018**

Estudiantes de grado	URL	UIC	UAO	Total
En temas empresariales	4.220	486	372	5.078
Total	11.989	3.339	1.289	16.617
% empresariales/total	35,2	14,6	28,9	30,6

Fuente: Uneix

No sometidas a las pruebas de selectividad, con una libertad de movimientos que les da independencia frente a la burocracia estatal, ajenas a los altercados que con cierta frecuencia se dan en los centros públicos, cuando menos en parte, han diseñado una amplia y atractiva oferta de estudios empresariales. Como puede comprobarse en la tabla adjunta, la amplitud es algo engañosa, pues sobran indicios de que bajo distintas apelaciones se esconden temas muy similares. Y en otros casos parece muy difícil que los tres o cuatro años de estudio puedan dedicarse a las materias que constan en el título. Pero las cifras, y más si dispusiéramos de una serie histórica, demuestran su creciente cuota de mercado.

**Matrícula total por titulaciones en las universidades privadas catalanas. Año académico 2017-2018**

Titulación	URL	UIC	UAO	Total
ADE	609	292	92	993
ADE y Derecho (doble grado)	421		19	440
ADE / Gestión			58	58
Publicidad, Relaciones Públicas y Márketing	1.293			1.293
Publicidad y Relaciones Públicas	203	194	108	505
Relaciones Públicas y Márketing	157			157
Márketing, ADE y Dirección Comercial			34	34
Márketing y Dirección Comercial			61	61
Comunicación Corporativa	640			640
Dirección de Empresas Tecnológicas	515			515
Gestión Turística y Hotelera	345			345
Gestión Deportiva	37			37
<b>Total</b>	<b>4.220</b>	<b>486</b>	<b>372</b>	<b>5.078</b>

Fuente: Uneix

Desde la aplicación del Plan Bolonia, se ha producido una proliferación de centros privados que se han lanzado a ofrecer titulaciones con unos nombres algo barrocos y a veces con calificativos redundantes en torno a la empresa y las técnicas de gestión. Lo han hecho en parte para ofrecer una oportunidad a aquellos que no habían podido superar la selectividad o las notas de acceso a los centros públicos, al no estar sometidos a estas exigencias. También es cierto que, en algunos casos, han sabido aprovechar nichos insatisfechos de demanda, lo que les ha permitido imponer unos precios sustanciosos y, al propio tiempo, mantener la apariencia de aplicabilidad de sus enseñanzas, huyendo de la excesiva rigidez de los centros públicos. Para que los títulos otorgados por estos centros privados sean oficiales, estos precisan estar adscritos a una universidad pública o privada que, cuando menos en teoría, garantice el nivel de sus enseñanzas y la seriedad de sus calificaciones. Como el número de centros adscritos es relativamente elevado, ha parecido conveniente agregar las cifras de sus matriculados en función de la universidad a la que están respectivamente vinculados. Esto quiere decir que un elemento de la matriz





puede ser la suma de los datos de varios centros. También es interesante precisar que la intensidad de la vinculación del centro con la universidad a la que está adscrito es muy variable. Se dan casos en los que el centro es prácticamente una filial de la universidad, aunque con independencia jurídica, mientras que en otros la relación es relativamente distante.

En la tabla puede comprobarse la gran variedad de las titulaciones ofrecidas, algunas con unas denominaciones que suscitan curiosidad, como Negocios Internacionales, y otras que constituyen un conglomerado de aparente difícil encaje. Pero, como prácticamente todos los centros implicados disponen en su nómina de personas expertas en publicidad, saben buscar envoltorios atractivos para el tipo de clientes que buscan. La UPF era la que más activa se había mostrado en la utilización de centros adscritos frente al malthusianismo de la UB. Aunque ADE sigue siendo el grado preferido, el anglicismo *márketing* aparece en muchas ocasiones, si bien acompañado de otros términos.

**Matrícula total por titulaciones en los centros adscritos a las universidades catalanas.  
Año académico 2017-2018**

Titulación	UB	UAB	UPC	UPF	UdG	UdL	URV	UVic	Total
ADE			806						806
ADE / Gestión e Innovación				264					264
ADE / Gestión Innovación / Márketing y Comunidades Digitales				378					378
ADE / Gestión Innovación / Gestión del Ocio				185					185
Gestión de Empresas		18							18
Gestión de Empresas de Comercio y Distribución	48								48
Gestión Hotelera y Turística					246				246
Dirección Hotelera		247							247
Logística y Negocios Marinos				130					130
Márketing							96		96
Márketing / Comunidades Digitales				309					309
Turismo / Márketing					83				83
Negocios / Márketing Internacional				487					487
Negocios Internacionales								68	68
Publicidad / Márketing / Relaciones Públicas								301	301
Márketing Comunicacional			322						322
Relaciones Laborales y Recursos Humanos						69			69
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>265</b>	<b>1.128</b>	<b>1.753</b>	<b>359</b>	<b>69</b>	<b>96</b>	<b>369</b>	<b>4.087</b>

Fuente: Uneix

De este recorrido, tanto cronológico como de corte temporal, sobre los estudios empresariales en Cataluña se desprenden varias conclusiones. La primera es que, en términos relativos, el peso de las universidades públicas en el nivel de grado tiende a decrecer. La causa fundamental del fenómeno es el empuje de las universidades privadas y los centros adscritos, que han ido ganando espacio en un terreno en expansión. Véanse las cifras comparativas del peso de las públicas dentro del conjunto de las enseñanzas empresariales. Como anteriormente, la Universidad de Vic se considera pública pero se excluye a la UOC.

**Estudiantes de licenciatura (2002-2003) y de grado (2017-2018) en las universidades públicas catalanas**

Matriculados	UB	UAB	UPC	UPF	UdG	UdL	URV	UVic	Total
Total 2002-2003	52.354	31.943	28.555	8.074	10.690	8.138	11.742	7.160	158.656
Ámbito de la empresa	11.185	5.433	1.158	3.366	1.827	1.433	3.148	2.435	32.689
% ámbito 2002-2003	26,5	17,0	4,1	41,7	17,1	17,61	26,81	34,01	20,60
Total 2017-2018	40.371	25.813	20.860	10.333	10.125	7.828	11.113	6.150	132593
Ámbito de la empresa	5.610	2.701		2.723	919	858	936	256	13.716
% ámbito 2017-2018	13,90	10,46		26,35	9,08	10,08	8,42	4,16	10,36

Fuente: Idescat y Uneix

Hay que reconocer que, a primera vista, sorprenden los efectos del Plan Bolonia sobre la oferta de grados. La diversidad, el deseo de muchos centros de singularizar su oferta, de emplear términos que den un regusto anglosajón, o mejor norteamericano, podría inducir a confusión. Por otro lado, la aparición de grados muy especializados que parecen contradecir el carácter generalista que se supone debería tener un título de grado ha sido objeto de crítica. Este desarrollo no es exclusivo de España. El Centro para la Educación Superior (Centrum für Hochschulentwicklung) germano ha ido siguiendo muy de cerca la evolución de la oferta de títulos de grado de todas las especialidades en Alemania (véase Hachmeister *et al.* 2016a, 2016b, 2017 y 2019) y su conclusión es que no hay motivo de preocupación, pues poco a poco las aguas volverán a su cauce a medida que se asienten las novedades y se separe el grano de la paja. Cuestión distinta es la creciente cuota de mercado de las entidades privadas, tanto universidades públicas como centros adscritos, que merecería una reflexión, dadas las diferencias en los importes de las matrículas. Pero este asunto debe ser tratado con mayor detenimiento.





# XVI. ESCUELAS DE NEGOCIOS Y MBA









El panorama en el segundo escalón impuesto por Bolonia es aún más complicado que el de los grados. En el mismo, sector público y privado están entremezclados, los abanicos de ofertas son amplísimos, y las entidades que compiten son numerosísimas. No deja de ser muy significativo que una entidad, conocida con el acrónimo DBK, con sede en Alcobendas, en la periferia de Madrid, dedicada a la confección y posterior venta a buen precio de estudios sectoriales, incluya, ya desde hace algunos años, dentro de su catálogo, uno que anualmente se repite con el título de Universidades Privadas y Escuelas de Negocios. En octubre de 2019 aparecía el decimonoveno, con los datos del curso 2016-2017 y, tres meses más tarde, los ratios contables del sector del ejercicio 2018. La propia DBK resume los ratios más significativos en la siguiente tabla:

**Datos de síntesis, 2018**

Número de entidades	
Universidades privadas	23
Escuelas de negocios	110
Facturación (10 <sup>6</sup> €)	2430
Universidades privadas	1675
Escuelas de negocios	755
% crecimiento facturación 2018/17	+7,0
Universidades privadas	+7,4
Escuelas de negocios	+4,3

Fuente: DBK

Sánchez Caballero, un periodista especializado en temas de educación, conocedor de los datos de DBK, publicó en el digital *diario.es* dos artículos (20-04-2019 y 1-2-2020) con titulares, naturalmente llamativos, como gusta a los de su profesión. El del primero rezaba: «El crecimiento de la universidad privada la convierte en un negocio de alta rentabilidad». La construcción de la sentencia no parece muy afortunada, pues en realidad es la alta rentabilidad la que explica el crecimiento de la universidad privada. Y seguidamente, entre otros datos, comentaba que, si bien una buena proporción de las universidades privadas tenía un trasfondo religioso, a lo largo del año 2019 dos fondos de inversión extranjeros habían adquirido sendas universidades privadas hispanas. Uno, denominado Permira, se había hecho con la propiedad de la Universidad Europea, con sedes en varias ciudades, por 770 millones de euros, mientras que CVC Partners había desembolsado 1.100 millones por la Universidad Alfonso X El Sabio.

Prácticamente todas estas universidades privadas dedican buena parte de su actividad a los estudios de máster. Los datos disponibles demuestran que lo hacen con intensidad y acierto, por lo menos comercial. Según Sánchez Galán, con datos de DBK, en diez años, de 2007 a 2017, han pasado de tener 7.669 matriculados a 73.746, lo que significó pasar de una cuota del 13 % del mercado a una del 36 %. Por su parte, las universidades públicas, en el mismo interregno, elevaron su matrícula en este escalón de los estudios de 42.753 a 131.305. Las públicas siguen siendo mayoría en número de alumnos, pero el margen se va estrechando y, de seguir con esta tendencia, no tardarán mucho en perder la hegemonía. A pesar de que algunas declaran, en sus estatutos fundacionales, no tener afán de lucro, Sánchez Galán se muestra demoledor en el titular de su segundo artículo:





«20 años de mercantilización: cómo pasamos de pensar en educar a pensar en ganar dinero». Aunque los másteres suelen cubrir todas las materias y campos del conocimiento, y son tan numerosos que ya constituyen una jungla, los más apetecidos y de mayor impacto económico son los dedicados a temas empresariales y económicos.

En los Estados Unidos, los MBA (*master in business administration*) son la guinda del pastel de los estudios empresariales. Las universidades con un mínimo de prestigio disponen todas de una *Graduate School of Business* que, con notable autonomía y abundantes medios materiales y humanos, se dedican a impartirlos. Según Khurana (2009, p. 436) las 138 escuelas de negocios de 1955 que operaban en EE.UU. en 1955 pasaron a ser más de 955 en 2009. Suele ser costumbre poner a la *School* el nombre de un empresario que dejó huella en la historia económica y, a veces, hizo sustanciosos donativos para su puesta en marcha. Un ejemplo es la Kellogg's School of Business, nombre que trae recuerdos de desayuno, integrada en la Northwestern University. Hasta hace escasos años, un criterio de clasificación de las escuelas de negocios eran los emolumentos que percibían sus graduados a los dos o tres años de haber conseguido el título. Esta costumbre ha remitido algo, quizá para amortiguar la imagen excesivamente mercantilista que habían llegado a adquirir estas entidades.

Engwall y Zamagni (1998) aseguran que los países europeos que más se apresuraron a importar este modelo americano fueron el Reino Unido, lo que no es de extrañar, y España. Kaplan (2014) puntualiza más. Mantiene que España se avanzó al crear en 1955 la Escuela de Organización Industrial (EOI), aunque en sentido estricto esta se centraba en difundir las prácticas del posttaylorismo para incrementar la productividad del trabajo. Tres años después, nacían el Instituto de Estudios Superiores de Empresa (IESE), incardinado en la Universidad de Navarra bajo el patrocinio del Opus Dei, y la Escuela Superior de Administración de Empresas (ESADE) en la órbita de la orden de los jesuitas. En 1957 nacía EADA, fruto de una iniciativa particular. Es curioso observar que las tres se localizaron en Barcelona, demostración de que por aquellas fechas la ciudad aún mantenía la condición de capital económica española. En cambio, en el Reino Unido hubo que esperar al año 1965 para que nacieran sendas escuelas de negocios en Londres y Manchester. Tanto las españolas como las dos anglosajonas pretendían seguir lo más fielmente posible el modelo norteamericano. Todas ellas tuvieron éxito, como lo demuestra su supervivencia y la pujanza con que operan.

Pronto las tres escuelas citadas tuvieron seguidores por tierras hispanas. Estaban en manos privadas sin que faltaran algunas de origen extranjero. Las universidades públicas se mantenían al margen, concentradas en la licenciatura y en los reglamentarios cursos de doctorado. Por el contrario, las escuelas de negocios existentes iban sofisticando su oferta con cursos especializados, MBA semipresenciales o incluso a distancia, además de programas ejecutivos y de cursos de postgrado. Solo bien entrado el Plan Bolonia algunas universidades públicas se lanzaron a ofrecer títulos de MBA. Incluso alguna, como la Pompeu Fabra, crearon una entidad centrada únicamente en estudios de postgrado y, a pesar de su nombre, no solo en temas empresariales. La Barcelona School of Management dispone de un edificio muy céntrico y goza de un amplio margen de autonomía fren-





te a la UPF, pero sus beneficios complementan el presupuesto de la universidad de la que finalmente forma parte. Otras, como la Complutense de Madrid, han integrado su MBA en la Facultad de Economía y Empresa. En definitiva, en 2020 se ha superado la cifra de 101 centros con estudios de MBA que consta en la tabla de DBK antes expuesta.

La variedad de la oferta es amplísima y el acrónimo MBA no es el único elemento que figura en los respectivos folletos informativos. La competencia es muy dura. Pero las diferencias en precios siguen siendo muy amplias y es difícil creer que sean debidas solo a la calidad ofrecida. En el portal *eligemba.com* se presentan datos que, entre otras cuestiones, permiten conocer los precios de los másteres básicos de postgrado, presenciales y con la exigencia de dedicación completa, o sea, los específicamente diseñados para alumnos sin experiencia profesional. Una muestra de los datos que se encuentran en el susodicho portal se incluye en la siguiente tabla:

**Precios y condiciones de algunos estudios de MBA en España**

Entidad	Precio en euros	Idioma	Prácticas
IESE	89.950	Inglés	Sí
IE Business School	72.200	Inglés	No
ESADE	72.000	Inglés	Opcional
UC3Madrid	19.600	Inglés	No
Univ. Complutense	4.100	Español	Sí
Deusto Business School	12.899	Español	Sí
ESIC Business School	26.200	Español	Opcional
Fundesem Business School	13.500	Español	Sí
Univ. de Valencia	4.158	Español	Sí
EAE Business School	28.500	Español	Sí

Fuente: *eligemba.com*

España es posiblemente el país europeo donde más abundan las escuelas de negocios y su producto estrella, el MBA presencial. Algunas están muy bien situadas en las clasificaciones internacionales, por lo que atraen a numerosos estudiantes extranjeros. Por el contrario, nuestras universidades se sitúan en puestos más bien modestos en estas comparaciones. Tampoco la economía española es comparable en potencialidad a la de otros países más avanzados. Algo no cuadra.











Hoy en día una universidad se apellida humboldtiana cuando, a veces solo sobre el papel, reclama compaginar docencia con investigación. Como si con ello se agotaran todas las exigencias que el docto prusiano imponía para poder usar el mencionado calificativo derivado de su nombre. La palabra *Bildung* (formación) no se menciona y la *Lernfreiheit* (libertad de aprender) consiste en acumular unos créditos que, cuando alcanzan una determinada suma, permiten obtener un título que, en principio, debería dar acceso al mercado de trabajo. Como los cupones que se reparten en los supermercados, que finalmente permiten hacerse con una tostadora o un microondas de obsolescencia programada. Empleabilidad es el neologismo impuesto por el plan Bolonia, condición que, hay que recordar, con el dinamismo tecnológico y las mutaciones sociales, de no estar atento a su constante mantenimiento, tiene pronta fecha de caducidad. Los planes de estudios que se aplican son como estos menús a base de platos precocinados diseñados por los nutricionistas para asegurar una dieta equilibrada.

En parte es normal. Era imposible mantener puro el modelo diseñado por Humboldt para el entorno de su tiempo, un modelo apto para universidades de pequeñas dimensiones, con un alumnado mayoritariamente proveniente de clases acomodadas y cultas, con una investigación que no requería de complejos y costosos aparatos y laboratorios ante un entorno de características opuestas. Universidades masificadas a las que tienen acceso prácticamente todas las clases sociales y que requieren de muy cuantiosos presupuestos para mantenerse al día en el campo de la investigación.

Cierto es que en el mundo universitario, sobre todo en el estadounidense, se ha producido una segregación. Hay una categoría selecta de universidades que se distinguen del resto por tres rasgos. El primero es el mayor peso que, en el estamento discente, tienen los estudiantes graduados sobre los que cursan el grado. El segundo es disponer, en mayor o menor medida, de un muy estricto sistema de selección de sus estudiantes para asegurarse disponer de una materia prima, si se me permite la expresión, de primera calidad. Esta selección se consigue gracias a un importe muy elevado de las matrículas, aunque suelen disponer de fuentes de financiación especiales para aquellos que, a pesar de su brillantez intelectual, no pueden hacer frente a tan fuerte dispendio. El tercero es disponer de unos medios poderosos, tanto materiales como financieros, para llevar a cabo proyectos de investigación punteros. Se trata de las denominadas *research universities* (Altbach, 2011). Algunos pretenden que son las únicas que guardan las esencias del ideario de Humboldt, si bien esta afirmación resulta sin duda desmesurada. Cierto que dan mucha importancia a la investigación, pero descuidan los aspectos más filosóficos de su pensamiento. Y es verdad que predominan aquellas que, en su origen, quisieron copiar el modelo alemán, como la de Chicago o la Johns Hopkins. La mayoría de las universidades pertenecientes a esta categoría son privadas, si bien algunas del sistema público californiano, como la UCLA, se han hecho un hueco entre ellas.

Hace algunos años, concretamente en 1998, Alemania puso en marcha un plan para romper la uniformidad entre sus universidades públicas. Se promulgó una disposición, el *Hochschulrahmengesetz*, con los siguientes objetivos: la internacionalización, una mayor conexión con la práctica y la introducción de elementos competitivos en su sistema uni-





versitario para asegurar su calidad. Para que la competencia fuera posible, el margen de autonomía de que gozaban las universidades se amplió. Al propio tiempo, se creó un distintivo de excelencia para premiar aquellas universidades que mejor cumplieran los antedichos objetivos. Entran a formar parte de este grupo las que cumplen con determinadas condiciones, como por ejemplo la proporción del presupuesto dedicado a la investigación o el número de tesis doctorales leídas. En el curso 2005-2006 fueron tres las que lo merecieron. Paulatinamente, el número ha ido creciendo. Esa iniciativa es objeto de discusión. Los pesimistas creen que fracasará porque finalmente todas las universidades acabarán formando parte de esta categoría. Los políticos difícilmente resistirán a las presiones de las que estén en el pelotón de los torpes para que les concedan los incrementos presupuestarios precisos para reunir las condiciones que permiten el ascenso a la categoría superior.

España es un caso especial. Como ocurre en otros campos, nos hemos movido entre distintos modelos organizativos sin ser conscientes de que la hibridación es una operación muy compleja y por ello arriesgada. Las reformas universitarias emprendidas a partir de 1982, en plena transición, quisieron injertar trazos del modelo americano en el napoleónico, que había imperado tradicionalmente por nuestros pagos. El nombramiento del profesorado y su carácter funcional se conservaba para lo que había de ser la columna vertebral del personal docente, pero se abría tímidamente la puerta a otras vías de acceso, propias del derecho privado. Los planes de estudio habían de tener elementos comunes, bendecidos centralizadamente, pero con unos pocos grados de libertad. Los sueldos de los profesores también dependían de una decisión ministerial, aunque es cierto que se establecieron unas primas en función de los resultados de investigación. Un corsé administrativo limitaba los movimientos de las universidades y restringía sus posibilidades de actuación.

Como ya se ha explicado, hace años la universidad pública tradicional, y no solo la española, no mostraba mucho interés por incorporar los estudios empresariales, que consideraban poco científicos y demasiado dirigidos a la práctica. Fueron dos entidades, de tipo confesional, vinculadas de una u otra forma con la Iglesia, las que aprovecharon la ocasión para crear centros inspirados en las *graduate schools of business*. Lo hicieron adelantándose a otros países europeos. Esta anticipación les ha supuesto suculentos réditos en la captación de alumnos de allende nuestras fronteras. Cuando la legislación española se hizo más liberal y abrió las puertas a las universidades privadas, es decir a partir de 1982, fueron llegando numerosas solicitudes de creación de nuevos centros, muchas de las cuales recibieron la luz verde. Aún hoy en día hay más proyectos en curso a punto de cristalizar, por lo que el número de universidades privadas pronto aumentará. Una escuela de negocios es una fuente de ingresos no desdeñables con los que reforzar el presupuesto de la entidad en la que se incardina. La inversión que precisa es muy inferior a la de unos laboratorios de genética o de física cuántica, que requieren un instrumental de alto valor. Las universidades públicas tardaron en reaccionar al empuje de las privadas, posiblemente por la esclerosis que les había provocado el haber llevado tanto tiempo el corsé de la centralización. Algunas ya lo han hecho. Van a tener que nadar contra corriente para recuperar el terreno perdido por su tardía incorporación a la oferta de los







estudios típicos de estas escuelas y a veces en contra de la opinión de muchos colegas de su claustro, que les otorgan poco valor intelectual.

La reinterpretación del pensamiento de Humboldt en el siglo XXI supone evitar un peligro que nace del Plan Bolonia y de la deriva de las universidades hacia una oferta de títulos de escaso contenido y de fácil digestión en su competencia por captar estudiantes, es decir matrículas. La banalización y la mercantilización son dos espadas de Damocles que penden sobre sus cabezas. Porque Humboldt no solo propugnó la *Lehr-* y la *Lernfreiheit*, la unidad de las ciencias y la convivencia de docencia e investigación, condiciones que muchas universidades del siglo XXI difícilmente pueden cumplir de manera literal. Las universidades se han convertido en unas máquinas muy complejas que requieren una coordinación y una disciplina entre todos sus componentes incompatible con una actuación no coordinada. Pero ello no obliga a que esta coordinación no persiga la formación de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y el desarrollo de su personalidad aprovechando todas sus potencialidades. Desde Humboldt, el significado de libertad, el contenido de *Bildung* y la relación del Estado con la universidad han cambiado mucho. Pero el núcleo de sus ideas sigue vigente. Como dice Östling (2018, p. 219):

El modelo de Humboldt puede ser considerado una idea inusualmente coherente y bien construida de lo que distingue a una universidad ideal. Esta idea está sostenida por un conjunto de claros principios académicos que permiten variaciones —principios que, gracias a su adaptabilidad, han sido relevantes en varios contextos históricos. Sin estar ligados a un determinado contexto social o sometidos a un determinado movimiento político, el modelo de Humboldt, más que cualquier otra visión comparable, representa una idea de la universidad como un mundo autónomo con su propia lógica y su propio sistema de normas que no son las mismas que las de una ideología, del mercado o de la utilidad para el Estado.











## BIBLIOGRAFÍA

---

ABELLÁN, Joaquín. 2009:

«*La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt*». En: F. Oncina (ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*. Madrid: Dykinson.

ACEMOGLU, Daren. 2022:

«*Are CEOs with MBAs good for Business?*». *Financial Times*. February 7.

ACEMOGLU, Daren; HE, Alex; LE MAIRE, Daniel. 2023:

«*Eclipse of rent-sharing: the effects of managers business education on wages and the labor share in the US and Denmark*». NBER, working paper nº 29874.

ALAJOUTSIJÄRVI, Kimmo; JUUSOLA, Katariina; SILTAOJA, Marjo. 2015:

«*The legitimacy paradox of business schools: losing by gaining?*» *Academy of Management Learning and Education*, 14 (2): 277-91.

ALBRITTON, Frank P. Jr. 2009:

«*Humboldt's Unity of Research and Teaching: Influence on the Philosophy and Development of Higher Education in the US*». *The FedUni Journal of Higher Education*, 4 (1).

ALTBACH, Philip G. 2011:

«*The Past, Present and Future of the Research University*». *Economic and Political Weekly*, XLVI (16): 64-73.

ALVES, Alexandre. 2019:

«*The German Tradition of Self-Cultivation (Bildung) and its Historical Meaning*». *Educação e Realidade*, 44 (2): 1-18.

AMARAL, Alberto; TAVARES, Orlanda; Cristina SANTOS, C. 2012:

«*Higher education reforms in Europe: A comparative perspective of new legal frameworks in Europe*». En: A. Curaj. et al. *European Higher Education at the Crossroads*. Berlín: Springer.

AMRICH, Ernst. 1964:

*Die Idee der deutschen Universität: die fünf Grundschriften aus den Zeit ihrer Neube-gründung durch klassischen Idealismus und romantischen Idealismus*. Darmsadt: Gentner.

ANDERSON, Robert D. 2004:

*European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.





ARNOLD, Rolf. 2015:

***Bildung nach Bologna. Die Anregungen der europäischen Hochschulreform.*** Berlín: Springer.

ASH, Mitchell (ed.). 1997:

***German Universities. Past and Future. Crisis or Renewal?*** Nueva York y Oxford: Berghahn.

— 1999. ***Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten.*** Viena: Böhlau.

— 2006. «Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-speaking Europe and the US». *European Journal of Education*, 41 (2): 245-67.

— 2014. «Humboldt the Undead: Multiple Uses of Humboldt and his “Death” in the Bologna Era». En: P. Josephson *et al.* (eds.). *The Humboldtian Tradition*. Leiden y Boston: Brill. P. 79-96.

AUGIER, Mie; MARCH, James G. 2013:

***The roots, rituals and rhetorics of change: North American business schools after Second World War.*** Stanford: Stanford Business Books.

AYMAZ, Asli. 2018:

***Bildungsidee und Antikebild. Betrachtungen zu Wilhelm von Humboldt Schriften 1788-1808.*** Múnich: Königshausen – Neumann.

BACKHAUS, Jürgen-Georg (ed.). 2015:

***The University According to Humboldt. History, Policy and Future Possibilities.*** Heidelberg: Springer.

BAHTI, Timothy. 1987:

«Histories of the University: Kant and Humboldt». *Modern Language Notes*, 102 (3): 437-60.

BAUMGARTEN, Marita. 1977:

***Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zum Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler.*** Gotinga: Kritik der Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd.121.

BEHRENS, Inke; GÖRING, Arne (eds.). 2012:

***Zur Abschied von Humboldt? Reformprozess an deutschen Hochschulen.*** Gotinga: Universitätsverlag.





BELKOM, Peter van. 2017:

***Bildung and the Limits of the State in the Life and Works of Wilhelm von Humboldt: A Historical and Critical Assessment.*** Universidad de Leiden. Trabajo final de máster.

BENGELSDORF, Carolin. 2010:

***Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie.*** Múnich: Grin.

BENNER, Dietrich. 2003:

***Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.*** Weinheim y Múnich: Juventa.

BENNIS, Warren G.; O'TOOLE, James. 2005:

**«How business schools have lost their way». *Harvard Business Review*, 83 (5): 6-104.**

BERGLAR, Peter. 1970:

***Wilhelm von Humboldt.*** Reinbek: Rohwolt.

BERNES, Christian. 2010:

**«Schleiermacher et la question de l'université dans le contexte de l'idéalisme allemand». Blog: *La philosophie au sens large.***

Böck, Andrea (trad.):

**«Theorie der Bildung des Menschen und seine Gültigkeit in der Wissensgesellschaft». Seminararbeit LV-Nr. 190104. Universidad de Viena.**

BOLLENBECK, Georg; WAND, Waltraud (ed.). 2007:

***Der Bologna Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft.*** Heidelberg: Forum Synchron.

BORSCHÉ, Tilman. 1990:

***Wilhelm von Humboldt.*** Múnich: Beck.

BRANDSER, Gry Cathrin. 2006:

***Humboldt Revisited: the Institutional Drama of Academic Identity.*** Universidad de Bergen. Tesis doctoral.

BOUMAN, Andy; FREY, Ute S. 1999:

***Haas School of Business. A brief centennial history, 1898-1998.*** Berkeley: University of California.

BRANDT, Reinhard. 2011:

***Wozu noch Universitäten? An Essay.*** Hamburgo: Felix Meiner.





BROCKHOFF, Klaus. 2017. *Betriebswirtschaftslehre in Wissenschaft und Geschichte. Eine Skizze*. 5ª ed. Berlín: Springer.

BRUCH, Rudiger von. 1999:  
«Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Vom Modell "Humboldt" zur Humboldt-Universität 1810-1849». En: Alexander Demandt (ed.). *Stätten des Geistes. Grosse Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart* Colonia, Weimar y Viena: Böhlau. P. 257-8.

BRUFORD, Walter H. 1975:  
*The German Tradition of Self-Cultivation (Bildung) from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUMLIK, Micha. 2018:  
«Von Berlin über Freiburg nach Bologna – Der Kampf um die Autonomie der Universitäten Ricken». En: Norbert Ricken, et al. (eds.). *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer. P. 63-78.

BRUNNER, Thomas. 2010:  
«Bildung nach Bologna». *Die Drei*, 11.

BUCK, Günther. 1984:  
*Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. München: Herbart.

BURRÉ, Silvia. 2015:  
*Ist der Bologna Prozess mit dem Bildungsideal und der Universitätsidee Wilhelm von Humboldt vereinbar?* München: Grin.

BURTSCHIEDT, Christina. 2010:  
*Humboldts falsche Erben: Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*. Fráncfort del Meno: Campus.

CABANIS, Pierre-Jean-Georges. 1791:  
*Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'aîné*. París: Imprimerie Nationale.

CARTER, Daniel A. 1998:  
*MBA: the first century*. Lewisburg: Brucknell University Press.

— 2008: «How two national reports ruined business schools». *The Chronicle of Higher Education*, Nov. 8.

COLLINI, Stephen. 2012:  
*What are Universities for?* Londres: Penguin.







COMMAGER, Henry S. 1963:

«**The University and Freedom. "Lehrfreiheit" and "Lernfreiheit" »**. *Journal of Higher Education*, 34 (7).

CONN, Steven. 2018a:

«**Business schools have no business in the university**». *The Chronicle of Higher Education*, Feb. 20.

— 2021b: **Nothing succeeds like failure: the sad history of American business schools**. Ithaca: Cornell University Press.

COPELAND, Melvin T. 1958:

**And mark an era. The story of the Harvard Business School**. Boston: Little Brown & Co.

CRUISHANK, Jeffrey L. 1987:

**A delicate experiment. The Harvard Business School 1908-1945**. Boston: Harvard Business Review Press.

CURAJ, Adrian; SCOTT, Peter; VLASCEANU, Lazar; WILSON, Lesley (eds.). 2012:

**European higher education at the crossroads: Between the Bologna process and national reforms**. Dordrecht: Springer.

DAFT, Richard L.; LEWIN, Arie Y. 2008:

«**Rigor and relevance in organization studies: idea migration and academic journal evolution**». *Organization Science*, 19 (1): 177-83.

DALE, Erich Michael. 2014:

**Hegel, the End of History, and the Future**. Cambridge: Cambridge University Press.

DANIEL, Carter A. 1998:

**The MBA. The first century**. Lewisburg: Brucknell University Press.

DBK. 2019:

**Universidades privadas y escuelas de negocios**. Madrid.

— 2020. **Universidades privadas y escuelas de negocios**. Madrid.

DEITERS, Heinrich. 1960:

«**Wilhelm von Humboldt als Gründer der Universität Berlin**». *Forschen und Wissen. Festschrift zur 150 Jahrfeier der Humboldt Universität zu Berlin*. Berlín: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

DIESBACH, Ghislain de. 2011:

**Madame de Staël**. París: Perrin.





DIETERICH, Wilhelm. 1836:

***Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im preussischen Staate.*** Berlín: Duncker und Humblot.

DOUGLAS, Samuel; REDGRAVE, James; GRINEVICH, Vadim; CHAO, Dorrie. 2022:

**«The relevance and impact of business schools. In search of a holistic view».** *International Journal of Management Review* (8/19/2022).

DURAND, Thomas; DAMERON, Stéphanie. 2011:

**«Where have all the business schools gone?».** *British Journal of Management*, 22 (3): 559-63.

DYSTHE, Olga; WEBLER, Wolff-Dietrich. 2010:

**«Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: the Case of Norway and Germany».** *Higher Educational Policy*, 23 (2): 247-70.

EICHLER, Martin. 2012:

**«Die Wahrheit des Mythos Humboldt».** *Historische Zeitschrift*, 294 (1): 151-72.

ELIOT, Charles William. 1907:

***Academic Freedom: An Address Delivered before the New York Theta Chapter of the Phi Beta Kappa Society at Cornell University.*** Ithaca y Nueva York: Press of Andrus and Church.

ELLWEIN, Thomas. 1997:

***Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart.*** Wiesbaden: Fourier.

EMMINGHAUS, Arwed. 1868:

***Allgemeine Gewerkslehre.*** Berlín: F. A. Herbig.

ENGEL, Johann Jakobs. 1802:

**«Denkschrift über Begründung einer grossen Lehranstalt in Berlin».** En: Ernst Müller (ed.). 1990. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten.* Leipzig: Reclam.

ENGWALL, Lars; ZAMAGNI, Vera (eds.). 1998:

***Management education in historical perspective.*** Manchester: Manchester University Press.

ENGWALL, Lars. 2007:

**«The anatomy of management education».** *Scandinavian Journal of Management*, 23 (1): 4-35.

ERBEN, Marcus. 2003:

***Kurzvortrag Humboldt – Die Bildung der Menschen.*** Múnich: Grin.





- FALLON, Daniel. 1980:  
***The German University*. Boulder (Colorado): Colorado Associated University Press.**
- FALLOWS, James. 1985:  
**«The case against credentialism». *The Atlantic Monthly*. Dec. 1985.**
- FELDEN, Heide von. 2003. «Zur aktueller Relevanz des Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts». *Oldenburger Universitätsreden*, 138.
- FENT, Timo. 2013. ***Die Aktualität der Universitätsidee Wilhelm von Humboldts im Hinblick auf den Bologna Prozess*. Múnich: Grin.**
- FERRY, Luc; RENAUT, Alain; PESRON, Jean-Pierre (eds.). 1979:  
***Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. París: Payot.**
- FICHTE, Johann G. 1808:  
***Reden an die deutsche Nation*. Hamburgo: Meiner, 1978.**
- FOROQHAR, Rana. 2017a:  
**The rise of finance and the fall of American business. Knoxville: Crown Business.**
- 2016b: «Want to kill your economy? Have MBA programs churn out takers not makers». *Economics*, July.
- FRAMBACH, Hans A. 2015:  
**«What Remains of Humboldt at Times of the Bologna Reform?». En: J.-G. Backhaus. *The University According to Humboldt*. Cham: Springer. P. 39-52.**
- FREESE, Rudolf von (ed.). 1986:  
***Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.**
- FROST, Ursula (ed.). 2006:  
***Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn, Múnich, Viena y Zúrich: Ferdinand Schöningh.**
- FUENTES QUINTANA, Enrique (dir.). 1999:  
***Economía y economistas españoles. La consolidación académica de la economía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.**
- FÜRST, Julius (ed.). 1858:  
***Henriette Herz. Ihr Leben und ihre Erinnerungen*. Berlín: W. Hertz.**





- GALL, Lothar. 2011:  
***Wilhelm von Humboldt. Ein Preusse von Welt.*** Berlín: Propyläen.
- GARCÍA RUIZ, José Luis. 1994:  
**«Apuntes para una historia crítica de las Escuelas de Comercio». *Cuaderno de Estudios Empresariales*, 4: 135-54.**
- GARRE, Arran. 2005:  
**«Democracy and Education: Defending the Humboldtian University and the Democratic Nation-State as Institutions of Radical Enlightenment». *Concrescence*, 6: 3-27.**
- GAUGLER, Eduard; KÖHLER, Richard (eds.). 2002:  
***Entwicklungen der Betriebswirtschaftslehre 100 Jahre Fachdisziplin.*** Stuttgart: Schaffer-Poeschel.
- GEBHARDT, Bruno. 1896:  
***Wilhelm von Humboldt als Staatsmann.*** Stuttgart: Verlag des J. G. Cotta'schen Buchhandlung.
- GEIER, Manfred. 2009:  
***Die Brüder Humboldt. Eine Biographie.*** Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- GEITZ, Henry (ed.). 1995:  
***German Influences on Education in the United States to 1917.*** Cambridge: Cambridge University Press.
- GILBERT Alan D. 2005:  
**«Some Heretical Ideas about Universities». En: *Menzies Oration on Higher Education.*** Melbourne: University of Melbourne.
- GORDON, Robert A.; HOWELL, James E. 1959:  
***Higher education for business.*** Nueva York: Columbia University Press.
- GOUGHER, Ronald L. 1969:  
**«Comparison of English and American Views of the German University 1840-1865. A Bibliography». *History of Education Quarterly*, 9: 477-91.**
- GOULD, Benjamin A. 1856:  
**«An American University». *American Journal of Education*, 2.**
- GUTIÉRREZ REÑÓN, Alberto; VELASCO MURVIEDO, Carlos. 1982:  
**«La situación actual de los estudios universitarios de Economía y Ciencias Empresariales». *Información Comercial Española*, 190.**





HACHMEISTER, Cort-Denis; LAH, Wencke; ROIWERT, Rommy. 2016a:  
**«(Wie) komme ich in an einen Studienplatz? Zulassungsverfahren und Zulassungschancen an deutschen Universitäten und Fachhochschulen». *Arbeitspapier*, 190. Centrum für Hochschulentwicklung.**

HACHMEISTER, Cort-Denis; MÜLLER, Ulrich; ZIEGELE, Frank. 2016b:  
**«Zu viel Vielfalt? Warum die Ausdifferenzierung des Studienangebotes kein Drama ist». Centrum für Hochschulentwicklung.**

HACHMEISTER, Cort-Denis. 2017:  
**«Die Vielfalt der Studiengänge. Entwicklung des Studienangebots in Deutschland zwischen 2014-2017». Centrum für Hochschulentwicklung.**

HACHMEISTER, Cort-Denis; GREVERS, Jakob. 2019:  
**«Im Blickpunkt: Die Vielfalt der Studiengänge 2019. Entwicklung der Studienangeboten in Deutschland zwischen 2014 und 2019». Centrum für Hochschulentwicklung.**

HAMILTON, Earl J. 1947:  
**«Memorial Edwin Francis Gay». *American Economic Review*, 37: 410-13.**

HASS, Ulrike; MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus (ed.). 2008:  
***Was ist eine Universität*. Bielefeld: Transcript.**

HASTEDT, Heiner (ed.). 2012:  
***Was ist Bildung? Eine Textantologie*. Ditzingen: Reclams Universal Bibliothek.**

HAYM, Rudolf. 1856:  
***Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik*. Berlín: R. Gaertner.**

HEATON, Herbert. 2014:  
***A scholar in action. Edwin Gray*. Cambridge: Harvard University Press.**

HEINZE, Torben. 2005:  
***Der Bolognaprozess im europäischen Vergleich*. Universidad Libre de Berlín. Tesis doctoral.**

HENNINGSEN, Bernd (ed.). 2007:  
***Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität*. Berlín: Berliner Wissenschafts Verlag.**

HERBST, Jurgen. 1965:  
***The German Historical School in American Scholarship: A Study of the Transfer of Culture*. Ithaca: Cornell University.**





- HERMANN, Ulrich. 1999:  
***Bildung durch Wissenschaft?*** Ulm: Ulm Universität Verlag.
- HERMANN, Kevin. 2018:  
***Wilhelm von Humboldt. Wie aktuell ist sein Bildungsideal?*** München: Grin.
- HERTZ, Deborah. 1983:  
«Intermarriage in the Berlin Salons». *Central European History*, 16 (4): 303-46.
- 2017. «Henriette Hertz as Jew, Henriette Herz as Christian. Relationships, Conversion, Antisemitism». En: Hannah Lund *et al.* (eds.). *Die Kommunikations-, Wissens- und Handlungsräume der Henriette Hertz (1764-1847)*. Gotinga: Vanderboek & Ruprecht. P. 117-39.
- HOFFMANN, Dietrich. 2012:  
«The Search for the Term *Bildung* in the German Classic». En: P. Siljander, *et al.* (eds.). *Theories of Bildung and Growth*. Leyden: Brill. P. 47-59.
- HOFMANN, Jürgen. 2010:  
«Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unser Zeit?». Humboldt-Gesellschaft. 08-01-10.
- HOHENDORF, Gerd. 1933:  
«Wilhelm von Humboldt 1767-1835». *Prospects*, 23 (3-4): 665-76.
- HOLGER, Reinisch; GÖTZL, Mathias. 2011:  
***Geschichte der kaufmännischen Berufe***. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- HONERT, Max. 2001:  
***Die Gründung der Friedrich Universität zu Halle***. München: Grin.
- HONGJIE, Chen. 2001:  
«Die chinesische Rezeption der Humboldtschen Universitätsidee. Am Beispiel der Universität Peking zum Anfang des 20. Jahrhunderts». En: R. C. Schwinges. *Humboldt International: Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhunderts*. Basilea: Schwabe. P. 323-34.
- HU, Jiali; CUI, Yanqian. 2015:  
«An Exploration on Humboldt's Philosophy of University». *Higher Education of Social Science*, 8 (3): 46-51.
- INFANTE DÍAZ, Jorge. 1988:  
«La Ley General de Educación (1970) y la integración de los estudios de comercio en la universidad española: del verde mar al naranja». *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, 32: 11-41.





— 2010. «La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática». *Revista de Educación*, 351: 259-82.

— 2013. «La crisis de los estudios de comercio en España». *Historia de la Educación*, 32: 243-64.

JACOBSEN, Hans-Jörg. 2017:  
«Vor Bologna war nicht alles besser». *Novo-argumente.com*.

JANSON, Simone. 2007:  
*Universitätskonzepte des Deutschen Idealismus. Johann Gottlieb Fichtes «Deduzierter Plan eines in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt»*. Múnich: Grin.

JASTROW, Ignaz. 1920:  
*Die Reform der Staatswissenschaftlichen Studien*. Múnich y Leipzig: Drucker & Humblot Reprints.

JOHNSON, Arthur M. 1962:  
«Education for Business. The Harvard Business School 1908-1924». Case for Business History n.p. HBS archives.

JOSEPHSON, Peter; KARLSOHN, Peter; ÖSTLING, Johan (eds.). 2014:  
*The Humboldtian Tradition: Origin and Legacy*. Leyden: Brill.

KAEHLER, Siegfried A. 1963:  
*Wilhelm von Humboldt und der Staat*. 2ª ed. Gotinga: Vandebroek & Ruprecht.

KAISER, Dirk. 2005:  
«Academic Management education in Germany: From Heidelberg to Bologna, from Humboldt to Schmalenbach – and Where Now?». En: T. Dyczkowski y A. Kardasz (eds.). *European Master of Corporate Finance Project in the European Area of Higher Education*. Breslavia: The Publishing House of the Wroclaw University of Economics. P. 29-38.

KALDIS, Byron. 2008:  
«The University as Microcosm». *Educational Philosophy and Theory*. Annual compilation.

KANT, Immanuel. 1959:  
*Der Streit der Fakultäten*. Hamburgo: Felix Meiner.

KAPLAN, Andreas. 2014:  
«European management and European business schools: Insights from the history of business schools». *European Management Journal*, 32 (4): 529-34.





KAUFFMANN, Art C. J. 2018:

***Wilhelm von Humboldt and J. Stuart Mill on Bildung and Self-Development.*** Selwyn College. Universidad de Cambridge. Tesis doctoral.

KELLERMANN, Paul; GUGGENBERGER, Helmut; Weber, Karl (eds.). 2016:

***Universität nach Bologna? Hochschulkonzeptionen zwischen Kritik und Utopie.*** Viena y Berlín: Mandelbaum.

KHURANA, Rakesh. 2007:

***From higher aims to hired ends: the social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession.*** Princeton: Princeton University Press.

KHURANA, RAKESH; SPENDER, JOHN-CHRISTOPHER. 2012:

**«Herbert A. Simon on what are business schools. More than a problem in organizational design».** *Journal of Management Studies*, 49 (3): 619-39.

KIESER, Alfred. 2004:

**«The Americanization of Academic Management Education in Germany».** *Journal of Management Inquiry*, 13 (2): 90-97.

KIPPING, Matthias. 1998:

**«The hidden business schools: management training in Germany since 1945».** En: L. Engwall y V. Zamagni (eds.). *Management education in historical perspective.* Manchester: Manchester University Press. P. 95-106.

KLAFKI, Wolfgang (ed.). 1965:

***Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs.*** Weinheim: Beltz.

KLAUBER, Hubert. 2017:

***Bologna und Wilhelm von Humboldt.*** Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

KLEIN-BLENKERS, Fritz; REISS, Michael. 2012:

**«Geschichte der Betriebswirtschaftslehre».** En: Waldemar Wittmann (ed.). *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft.* Stuttgart: Schäfer-Poeschel. P. 1.417-34.

KLOMFASS, Sabine. 2018:

**«Der Bologna Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg?».** En: Norbert Ricken et al. *Die Idee der Universität – revisited.* Wiesbaden: Springer. P. 127-41.

KONEGEN-GRENIER, Christina. 2012:

***Die Bologna-Reform: eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland.*** Colonia: Institut der Deutschen Wirtschaft Medien.







KONRAD, Franz Michael. 2010:

***Wilhelm von Humboldt*. Berna: Haupt.**

— 2012. «Wilhelm von Humboldt's Contribution to the Theory of Bildung». En: P. Siljander et al. (eds). *Theories of bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Leiden: Brill – Sense. P. 107-24.

KOPETZ, Hedwig. 2002:

***Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstrass*. Viena: Böhlau.**

KRAUTKRÄMER, Ursula. 1979:

***Staat und Erziehung: Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte und Schleiermacher*. Múnich: J. Berchmans.**

KRECKEL, Reinhard; STOCK, Manfred. 2019:

***Hochschulbildung, akademische Forschung, vertikale Differenzierung. Historische Entwicklungsfade in Deutschland, Frankreich und den USA*. Publicación preliminar.**

KRULL, William. 2005:

**«Exporting the Humboldtian University». *Minerva*, 43: 99-102.**

KULTUSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. 2018:

***Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015-2018*. Informe nacional.**

KUMAR, Arum; COOKE, Bill. 2020:

**«U.S. hilanthropy's shaping of management education in the 20th century: toward a periodization of history». *Learning & Education*, 19 (1): 21-39.**

KWIEK, Marek. 2006:

**«The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution». *Research Paper* nº 1. Center for Public Policy Studies. Universidad de Poznan.**

LAKS, André (ed.). 1985:

***G. de Humboldt. La tâche de l'historien*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.**

LALATTA COSTERBOSA, Marina. 2000:

***Ragione e tradizione. Il pensiero giuridico ed ético-politico di Wilhelm von Humboldt*. Milán: Giuffrè.**

LANDSBERG, HANS (ed.). 1913:

***Henriette Herz. Ihr Leben und ihre Zeit*. Weimar: Gustav Riepenheimer.**





LANGEWIESCHE, Dieter. 2010:

«Die "Humboldtsche Universität" als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universitäten in ihrem Rektoratsreden im Kaiserreich und in der Weimar Republik». *Historische Zeitschrift*, 290: 53-91.

— 2011. «Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in der Berliner Rektoratsreden seit den 19 Jahrhundert». *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, 14: 15-37.

LAUER, Gerhardt (ed.). 2017:

*Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung*. Ditzingen: Reclams Universal Bibliothek.

LAVISSE, Ernest. 1876:

«La fondation de l'Université de Berlin, à propos de la réforme de l'enseignement supérieur en France». *Revue des Deux Mondes*, 15.

LEITHERER, Eugen. 1861:

*Geschichte des Handels- und Absatzwirtschaftlichen Literatur*. Colonia y Opladen: Westdeutschen.

LENZ, Max. 1910:

*Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Halle: Waisenhaus.

LENZEN, Dieter. 2104:

*Bildung statt Bologna!* Berlín: Ullstein.

LEROUX, Robert. 1932:

*Guillaume de Humboldt. La formation de sa pensée jusqu'en 1794*. París: Société d'Éditions – Les Belles Lettres.

— 1951-1952. «Guillaume de Humboldt et J. Stuart Mill». *Études Germaniques*, 6: 262-74 y 7: 81-87.

LEUCHS, Johann-Michel. 1803:

*System des Handels*. Faksimile Druck Suttgart, 1931.

LIESNER, Andrea; LOHMANN, Ingrid. 2009:

*Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Leverkusen: Barbara Budrich.

LOCKE, Robert L. 1985:

«Business education in Germany. Past systems and current practice». *Business History Review*, 59: 232-53.





— 2008: «Comparing the German and American systems». *Business History Review*, 82: 336-42.

LOMBARDI, John V.; CRAIG, Diane C. 2017:

«American Research Universities: Is the Enterprise Model Sustainable?». En: *The Center for Measuring University Performance Report*. Amherst: Universidad de Massachusetts en Amherst – Universidad de Florida

LÜDE, Rolf von. 2012:

«From Humboldt to Market». En: H. G. Schuetze, et al. (eds). *State and Market in Higher Education Reforms. Comparative and International Education (A Diversity of Voices)*. Vol. 13. Róterdam: Sense. P. 149-64.

LUDOVICI, Carl Gunther. 1756:

*Grundriss eines vollständigen Kaufmanns-Systems*. Leipzig: B. C. Breitkopf.

LUETH, Christopher. 1998:

«On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday». *Curriculum Studies*, 30 (1): 43-60.

LUND, Hannah; SCHNEIDER, Ulrike; WESFELD, Ulrike (eds.):

*Die Kommunikations-, Wissens- und Handlungsräume der Henriette Herz*. Gotinga: Vanderboek & Ruprecht.

LUNDGREEN, Peter. 1976:

«Educational Expansion and Economic Growth in Nineteenth Century Germany: a Quantitative Study». En: Lawrence Stone (ed.). *Schooling and Society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. P. 20-66.

MCDONALD, Duff. 2017:

*Golden passport: Harvard Business School, the limits of capitalism, and the moral failure of the MBA elite*. Harper Business.

MCNAMARA, Peter. 2015:

«Why business schools exist: on the intellectual origins of business schools in nineteenth century France and America». *Voegelin View*.

MANTEL, Peter. 2010:

«"Eine vollkommen unpolitische Disziplin." Zum Entwicklung der modernen Betriebswirtschaftslehre im ersten Halbjahrhundert ihres Bestehens». *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 19: 148-64.

MARPERGER, Jacob. 1715:

*Der wohl-unterwiesener Kauffmanns Jung*. Nuremberg: Buggel.





MARKSCHIES, Christoph. 2010:

***Was von Humboldt noch zu lernen ist.*** Berlín: Berlin University Press.

MARTÍ MARCO, M<sup>a</sup> Rosario. 2012:

***Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno.*** Madrid: Verbum.

MAURER, Michael. 2016:

***Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk.*** Colonia: Böhlau.

— 2017. «Der unkonventionelle Wilhelm von Humboldt». *Forschung und Lehre*, 24 (6): 490-3.

MCCLELLAND, Charles E. 1980:

***State, society, and university in Germany 1700-1914.*** Cambridge: Cambridge University Press.

MENAND, Louis; REITTER, Paul; WELLMON, Chad (eds.). 2017:

***The Rise of the Research University. A Sourcebook.*** Chicago y Londres: Chicago University Press.

MENZE, Clemens. 1965:

***Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild von Menschen.*** Ratingen: A. Henn.

— 1975. ***Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts.*** Hannover: Hermann Schroeder.

MEYER, Hans-Dieter. 1998:

**«The German Handelshochschulen 1898-1933. A new departure in management education and why it failed».** En: L. Engwall y V. Zamagni (eds.). *Management education in historical perspective.* Manchester: Manchester University Press.

— 2016. ***The Design of the University: German, American and "World Class".*** Londres: Routledge.

MICHELSEN, Sven. 2010:

**«Humboldt meets Bologna».** *Higher Education Policy*, 23 (2): 151-72.

MINTZBERG, Henry. 2004:

**Managers not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development.** San Francisco: Barrett-Koehler.

MITTELSTRASS, Jürgen. 1994:

***Die unzeitgemässe Universität.*** Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

MORATIS, Lars; MELISSEN, Frans. 2022:

**«The future of business schools: existential innovation or obsolescence?»** *Focus*, 31.





MOROZOV, Oleg. 2016:

«**Wilhelm von Humboldt and Berlin University. A New Look at the Origin of the Humboldt Myth**». *Higher School of Economics Research Paper* n° WP BRP.

MOULES, Jonathan. 2021:

«**Applicants weigh the cost of MBA fees**». *Financial Times*, Feb. 5.

MUHLACK, Ulrich. 2006:

*Staatensystem und Geschichtsschreibung- Aufgewählte Aufsätze zu Humanismus und Historismus, Absolutismus und Aufklärung*. Berlin: Duncker & Humblot.

MÜLLER, Ernt (ed.). 1990:

*Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig: Reclam.

MÜLLER, Jennifer Ch. 2011:

*Bildung in Zeiten von Bologna. Hochschulbildung aus der Sicht Studierender*. Heidelberg: Springer.

MÜLLER, Tatjana. 2015:

*Bildung und Neuhumanismus. Die Bildungstheorie nach Wilhelm von Humbolt*. München: Grin.

MUND, Heike. 2017:

*Knowledge is Power: Humboldt's educational vision resonates on 250th. birthday*. <<https://p.dw.com>>.

NELSON, H. G. 1961:

«**Impact and validity of the Ford and Carnegie reports on business education**». *The Accounting Review*, 36 (2): 191-96.

NICKEL, Sigrun. 2011:

«**Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung**». *Arbeitspapier*, 148. Centrum für Hochschulentwicklung.

NIDA-RÜMELIN, Julian. 2006:

«**Die Universität zwischen Humboldt und McKinsey. Ein Perspektivenwechsel**». En: *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel*. Heidelberg: Beck C. H.

— (2009). «**Bologna-Prozess. Die Chance zum Kompromiss ist da**». *Die Zeit* (29-X-2009).

NIETZSCHE, Friedrich. 1988:

«**Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten**». En: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. Tomo I. München, Berlin y Nueva York: Deutscher Taschenbuch – Walter de Gruyter. P. 641-763.





- NOLTE, Dorothea. 2017:  
***Wilhelm von Humboldt. Ein Lebensbild in Anekdoten.*** Berlín: Eulenspiegel.
- NYBOM, Thorsten. 2003:  
**«The Humboldt legacy: reflections on the past, present and future of the European University».** *Higher Education Policy*, 16 (2): 141-59.
- O'BOYLE, Lenore. 1983:  
**«Learning for its own sake: The German University as Nineteenth-Century Model».** *Comparative Studies in Society and History*, 25 (1): 3-25.
- OETKERS, Jurgen. 2011:  
**«The German Concept of "Bildung" then and now».** Conferencia en el European College of Liberal Arts. Berlín, 9 de diciembre de 2011.
- OHASHI, Shoichi. 2007:  
**«Zur Rolle der deutschen Betriebswirtschaftslehre in Japan».** *The Wakayama Economic Review*, 358: 1-20.
- ORTEGA Y GASSET, José. 2015:  
***Misión de la Universidad.*** Madrid: Cátedra.
- OSTERLOH, Lars. 2015:  
***Die Bildung der Person.*** Würzburg: Königshausen & Neumann
- ÖSTLING, Johan. 2015-2016:  
**«What is a university? Answers to a very German question».** En: J. Björkman y B. Fjæstad (eds.). *Thinking ahead: Research, funding and the future. RJ Yearbook 2015/2016.* Gotemburgo y Estocolmo: Makadam.
- 2018. ***Humboldt and the Modern German University. An Intellectual History.*** Lund: Lund University Press. Libro electrónico.
- OZOUF, Mona. 2015:  
***De Révolution en République.*** París: Gallimard.
- PALETSCHKE, Sylvia. 2001:  
**«Verbreitete sich ein Humboldt'sches Modell an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?».** En: R. C. Schwinges (ed.). *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19 und 20 Jahrhundert.* Basilea: Schwabe. P. 75-104.
- (2002): **«Die Erfindung der Humboldtschen Universität».** *Historische Anthropologie*, 10: 183-205.





PALMER, Donald D.; DICK, Brian; FREIBURGER, Nathaniel. 2009:  
«**Rigor and relevance in organization studies**». *Journal of Management Inquiry*, 18 (4): 265-272.

PANEDA FERNÁNDEZ, Cándido; CASO PARDO, Covadonga. 2006:  
«**La estructura de los planes de estudio de Economía y ADE en España antes del Espacio Europeo de Educación Superior**». *Revista Asturiana de Economía*, 36: 33-73.

PARKER, Martin. 2018a:  
«**Why we should bulldoze the business school**». *The Guardian*, 27.

— 2018b: **Shut down the business school: what's wrong with management education**. Londres: Pluto Press.

PATTERSON, Ernest M. 1955:  
«**The career of Edmund Janes James**». *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. Sept. 1955: 97-100.

PAULSEN, Friedrich. 1885:  
*Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten von Anfang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig: Veit.

— 1902. *Die deutsche Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlín: A. Asher.

PAYEN-VARIÉVAS, Evelyne. 2009:  
«**Sciences économiques et cultures de gestion dans la période progressiste: l'administration des affaires à la Harvard Business School, 1908-1917**». *Revue Française d'Études Américaines*, 4 (122): 27-43.

PECHAR, Hans. 2012:  
«**The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and Humboldt's Last Warriors**». En: Adrian Curaj *et al.* (eds.). *European Higher Education at the Crossroads*. Ámsterdam: Springer. P. 613-30.

PETTIGREW, Andrew M.; CORNUEL, Eric; HOMMEL, Ulrich (Eds.). 2014:  
**The Institutional development of business schools**. Oxford: Oxford University Press.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. 2022a:  
«**The end of the business schools? Less success than meets the eye**». *Academy of Management Learning and Education*, 1 (1): 78-95.

— 2004: «**The Business School "Business": some lessons from the U.S. experience**». Stanford Graduate School of Business. Research Paper nº 1855.





PFEIFF, Andreas. 2010:  
***Die Entstehung und Entwicklung der Handelshochschulen in Deutschland: Empirische Analyse zwischen Kaiserrecht, Republik und Diktatur.*** Berlin: Peter Lang.

PFOERTNER, André. 2001:  
***Amerikanisierung der Betriebswirtschaftslehre im deutschsprachigen Raum: Versuch des Nachzeichnung eines historischen Prozesses unter besondere Berücksichtigung der Verhältnisse in Österreich und der Schweiz.*** Fráncfort del Meno: Dr. Hansel-Hohenhausen.

PICHÉ, Claude. 2007:  
**«Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt: sur la création de l'Université de Berlin».** En: Miklos Vetö (dir.). *Historia Philosophiae: hommage à Alexis Philonenko.* Montreal: L'Harmattan. P. 117-41.

PLINKE, Wulff. 2008:  
**«Theoria cum Praxi - Bemerkungen zur Entwicklung der Managementbildung seit 100 Jahren».** Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 60: 846-63.

PORN, Hanna. 2011:  
***Die Bildungstheorie Humboldts und ihr aktuelle Bezug.*** Múnich: Grin.

PORTER, Lyman W.; MCKIBBIN, Lawrence E. 1988:  
**Management education and development: drift or thrust into the 21st. century?** Nueva York: McGraw-Hill Book Co.

QUILLIEN, Jean-Philippe. 2018:  
***L'image de Wilhelm von Humboldt dans la postérité.*** Lille: Septentrion. Presses Universitaires.

READINGS, Bill. 1997:  
***The University in Ruins.*** Cambridge: Harvard University Press.

REDLICH, Fritz. 1957:  
**«Academic education for business: its development and the contribution of Ignaz Jastrow (1856-1937)».** The Business History Review, 31: 35-91.

REICHENBACH, Roland. 2018:  
**«Freiheit und Einsamkeit in der "Massenuniversität". Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven in Widerspruch?».** En: Norbert Ricken, *et al.* ***Die Idee der Universität - revisited.*** Wiesbaden: Springer. P. 79-100.

RENAUT, Alain. 2006:  
**«Le modèle humboldtien».** Centre International de Philosophie Politique Appliquée (CIPPA). Universidad París-Sorbona.







- RIBEIRA TERRA, Ricardo. 2019:  
**«Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã». *Cuadernos de Filosofía Alemã: Crítica e Modernidade*, 24 (1): 133-50.**
- RICKEN, Norbert; KOLLER, Hans-Christopher; KLEINER, Edwin (eds.). 2018:  
***Die Idee der Universität - revisited*. Wiesbaden: Springer.**
- RIDDER-SYMOENS, Hilda de (ed.). 1996:  
***A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.**
- RIEDEL, Manfred. 1977:  
**«Wilhelm von Humboldts Begründung der “Einheit von Forschung und Lehre” als Leitidee der Universität». *Zeitschrift für Pädagogik*. Suplemento 14: 231-47.**
- RINGER, Fritz K. 1969:  
***The Decline of the German Mandarins. The German academic community 1890-1933*. Cambridge: Harvard University Press.**
- ROBERTS, John. 2002:  
***German Liberalism and Wilhelm von Humboldt: A Reassessment*. Oakville (Ontario): Mosaic Press.**
- RÖBKEN, Heinke. 2004:  
***Inside the “Knowledge Factory”. Organizational change in business schools in Germany, Sweden and the USA*. Wiesbaden: Deutsches Universitäts Verlag.**
- RÖHRS, Hermann. 1995:  
***The Classical German Concept of the University and its Influence on Higher Education in the United States*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.**
- ROPOHL, Günter. 2012:  
**«Die deforme Universität». *Novo-Argumente für des Fortschritt* <Novo-Argumente.com>.**
- ROSENSTRAUCH, Hazel. 2009:  
***Wahlverwandt und ebenbürtig. Caroline und Wilhelm von Humboldt*. Fráncfort del Meno: Eichborn.**
- ROTHBLATT, Sheldon; WITTROCK, Björn. 1993:  
***The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.**
- RÜEGG, Walter. 2007:  
**«Das Autonomieverständnis von Humboldts Universitätsmodell». *APU Bulletin*, 1: 1-13.**





RÜTTEN, Bettina. 2014:  
***Mehr als 200 Jahre alt und aktuell wie nie. Wilhelm von Humboldts Bildungsreform im Vergleich mit der europäischen Hochschulreform.*** Hamburgo: Diplomica.

SÁNCHEZ CABALLERO, Daniel. 2019:  
**«El crecimiento de la universidad privada convierte la educación superior en un negocio de alta rentabilidad».** *El diario.es* (20-04-2019).

— 2020. **«20 años de mercantilización en las aulas: cómo pasamos de pensar en educación a pensar en ganar dinero».** *El diario.es* (1-02-2020).

SASS, Steven A. 2016:  
**The pragmatic imagination. A history of the Wharton School 1881-1981.** Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

SAVARY, Jacques. 1676:  
***Der vollkommene Kauff- und Handelsmann.*** Ginebra: Widerhold.

SAUTER, Christina. 1989:  
***Wilhelm von Humboldt und die deutsche Aufklärung.*** Berlín: Duncker & Humblot.

SCHALENBERG, Marc. 2002:  
***Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des deutschen Universitätsmodell in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870).*** Basilea: Schwabe & Co. AG.

SCHELSKY, Helmuth. 1963:  
***Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der deutschen Universität.*** Múnich: Aschen-dorff.

SCHENKER, Gerhard. 1996:  
***Die Entwicklung der Universitäten in Deutschland. Drei Abschiedsvorlesungen.*** Múnich: Grin.

SCHICK, Marion. 2004:  
**«Standpunkte: Zurück in die Zukunft. Mit Bachelor und Master auf Humboldts Spuren».** *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4: 114-22.

SCHMIDT, Karl-Heinz. 2015:  
**«University Studies at Hardenberg's and Humboldt's Time and the Professionalization of University Studies Today».** En: J.-G. Backhaus. *The University According to Humboldt: History, Policy, and Future Possibilities.* Heidelberg: Springer. P. 53-66.

SCHIMANK, Uwe. 2010:  
**«Humboldt in Bologna- falscher Mann am falschen Ort?».** En: Tino Bargel *et al.*





(eds.). *Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität*. Bielefeld: Bertelsmann. P. 44-61.

SCHLEIERMACHER, Friedrich; TERRENCE, Tice; LAWLER, Edwina G. 1991:  
*Occasional Thoughts on Universities in the German Sense; with an Appendix Regarding a University Soon to Be Established*. San Francisco: Edwin Mellen Press.

SCHLESIER, Gustav. 1854:  
*Erinnerungen an Wilhelm von Humboldt*. Stuttgart: Franz Heinrich Köhler.

SCHNETZE, Hans G.; ÁLVAREZ MENDIOLA G.; CONRAD, D. (eds.). 1912:  
*State and Market in Higher Education Reforms*. Berlín: Springer.

SCHRÖDER, Asta von; JAMME, Christoph (eds.). 2011:  
*Einsamkeit und Freiheit. Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert*. Paderborn: Wilhelm Fink.

SCHUBRING, Gert (ed.). 1991:  
*«Einsamkeit und Freiheit» neu besichtigt. Universitätsreform und Disziplinbildung in Preussen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts*. München: Steiner.

SCHULMEISTER, R.; METZGER, C. (eds.). 2011:  
*Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster: Waxmann.

SCHULTHEIS, Franz; ROCA I ESCUDÉ, Marta; COUSIN, Paul-Frantz. 2008:  
*Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Heidelberg: Forum Synchron.

SCHULTZ, Christian; STEIN, Volker (eds.). 2009:  
*Bologna Schwarzbuch*. Bonn: Deutscher Hochschulverband.

SCHUPELIUS, Magdalena; SCHUPELIUS, Gunnar. 2010:  
*Alexander und Wilhelm. Die Humboldts*. Berlín: Berlin Story.

SCHWINGES, Rainer Christoph (ed.). 2001:  
*Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19 und 20. Jahrhundert*. Basilea: Schwabe & Co.

SCOTT, Alan; PASQUALONI, Pier Paolo. 2016:  
*«Invoking Humboldt: the German Model»*. En: James Côté y Andy Furlong (eds.). *The Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Londres: Routledge.

SEHLBACH, Daniela. 2014:  
*Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Humboldt'schen Bildungstheorie und der Bologna Reform von 1999*. München: Grin.





SERRA RAMONEDA, Antoni. 2006:

***Avatares de un burgués de Barcelona.* Barcelona: Planeta.**

SESINK, Werner. 1997:

**«Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung». En: Armin Bernhard y Lutz Rothmel (eds.). *Handbuch kritische Pädagogik.* Weinheim: Beltz Juventa.**

— 1999. **«Das “Reich der Freiheit” ist das Reich der Bildung. Zur implizite Bildungstheorie der Kritik der Politischen Ökonomie». En: Heinz Heidem *et al.* (eds.). *Kritik und Praxis. Zur Problematik menschlicher Emanzipation heute.* Lüneburg: Zu Klampen.**

SHINN, Sharon. 2022:

**«What’s wrong with business schools today?». AACSB Weekly Newsletter, February 14.**

SIEGERT, Britta. 2011:

***Bildung durch Wissenschaft? Kompatibilität von Humboldts Universitätsidee und der Bologna-Reform.* Múnich: Grin.**

SIEH, Isabelle. 2014:

***Der Bologna Prozess in Frankreich und Deutschland in Vergleich.* Heidelberg: Springer.**

SILJANDER, Pauli; KIVELÄ, Ari; SUTINEN, Äri (eds.). 2012:

***Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism.* Róterdam, Boston y Taipei: Sense.**

SIMON, Herbert A. 1967:

**«The Business School: a problem in organizational design». *Journal of Management Studies*, 4: 1-16.**

SINCLAIR, Mark. 2013:

**«Heidegger, von Humboldt and the Idea of the University». *Intellectual History Review*, 23 (4): 499-515.**

SORKIN, David. 1983:

**«Wilhelm von Humboldt; the Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810». *Journal of the History of Ideas*, 44 (1): 55-73.**

SPENDER, John Christopher. 2000:

**Underlying antinomies and perpetual problems: an historical view of the challenges confronting business schools today. Documento de trabajo publicado en la red.**

— 2008: **The business school in America: A century goes by.** Research Gate.





SPITTA, Dietrich. 2006:

***Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldt angesichts der Kritik des Humanismus.*** Stuttgart y Berlín: Johannes M. Mayer & Co. GmbH.

SPRANGER, Eduard (ed.). 1910:

***Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität.*** Leipzig: Durr'schen Buchhandlung.

— 1910. ***Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesen.*** Berlín: Reuthen & Reichard.

STANKE, Sandy. 2006:

***Wilhelm von Humbolt und seine Theorie der Bildung.*** Múnich: Grin.

STARKEY, Ken; TIRASOO, Nick. 2007:

***The business school and the bottom line.*** Cambridge: Cambridge University Press.

STEINER, Lina. 2015:

«**Education in Nineteenth-century Germany**». En: M. N. Foster y K. Gierdal. ***The Oxford Handbook of German Philosophy in the Nineteenth Century.*** Oxford: Oxford University Press.

SWEET, Paul R. 1978:

***Wilhelm von Humboldt. A Biography.*** 2 vols. Columbus: Ohio State University Press.

TENNENBAUM, Rosa. 1998:

«**Bildung zur schönen Menschlichkeit. Wilhelm von Humboldts Bildungsideal**». Schiller-Institut.

TENORTH, Heinz-Elmar. 2010:

«**Wilhelm von Humboldt (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform von Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos**». *Zeitschrift für Germanistik*, 20 (1): 15-28.

— 2015. «**Eine Universität zu Berlin. Vorgeschichte und Einrichtung**». En: Heinz-Elmar Tenorth y Michael Grüttner (eds.). ***Geschichte der Universität unter den Linden.*** Tomo I. Berlín: De Gruyter. P. 3-76.

THOMAS, Howard; LORANGE, Peter; SHETH, Jagdish. 2013:

***The business school in the 21st. century.*** Cambridge: Cambridge University Press.

TINTEMANN, Ute; TRABANT, Jürgen. 2012:

***Universalität und Individualität.*** Múnich: Fink.





TITZE, Harmut. 1987:  
***Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820-1914***. Gotinga: Vandenhoe & Ruprecht.

TRESS, Werner. 2010:  
**«Wissenschaft zwischen neuhumanistischem Bildungsideal und Staatsnutzen. Zur Gründung der Berliner Universität 1810»**. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 62 (3): 261-81.

TRÖHLER, Daniel. 2012:  
**«The German Idea of Bildung and the anti-western Ideology»**. En: P. Siljander, *et al.* (eds.). *Theories of bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Róterdam, Boston y Taipei: Sense. P. 149-64.

TSCHONG, Youngkun. 1991:  
***Charakter und Bildung: zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken***. Wurzburg: Königshausen & Neuman.

ÜSDIKEN, Behlül; KIESER, Alfred; KJAER, Peter. 2004:  
**«Academy, Economy and Polity»**. *Business History*, 46 (3): 381-406.

VALLENTIN, Rudolf. 1999:  
***Wilhelm von Humboldt. Bildung und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogie***. Múnich: Reiner Hamp.

VALLS, Andrew. 2015:  
**«Self-Development and the Liberal State: the Cases of John Suart Mill and Wilhelm von Humboldt»**. *The Review of Politics*, 16 (2): 251-74.

VEYSEY, Lawrence. 1965:  
***The Emergence of the American University***. Chicago: University of Chicago.

VOGEL, Jenka. 2014:  
***Die Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland***. Múnich: Grin.

VOGEL, Peter. 2013:  
**«Studium zwischen Qualifikation und Bildung. Was passiert mit den Universitäten»**. En: Norbert Ricken *et al.* *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer. P. 103-26.

VONDUNG, Klaus. 1976:  
***Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen***. Gotinga: Vandenoek & Ruprecht.





VRIES, Wietse de; SLOWEY, Maria. 2012:

**«Concluding reflections. Between Humboldt and Newman».** En: Hans G. Schnetze y Germán Álvarez Mendiola (eds.). *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*. Róterdam: Sense. P. 215-23.

WAGNER, Adolf. 1896:

***Die Entwicklung der Universität Berlin, 1810-1896***. Berlín: Becker.

WASZEK, Norbert. 2007:

**«Philosophie et Geisteswissenschaften à l'Université de Berlin au XIX<sup>e</sup> siècle».** *Revue Germanique Internationale*, 6: 39-57.

WEBER, Max. 1973:

***On Universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany***. Chicago: The University of Chicago Press.

WEBSTER, Riley. 2022:

**«Superstar Prof asks: Are B. Schools a Scam?».** Yahoo-Finance, Feb. 16.

WEIGT, Franziska. 2007:

***Zu Wilhelm von Humboldts Theorie der Bildung des Menschen***. Múnich: Grin.

WEINEM, Jessica. 2011:

***Die Gefährdung des Humboldt'schen Bildungsideals durch den Bologna Prozess***. Múnich: Grin.

WEISCHEDEL, William; MÜLLER-LAUTER, Wolfgang; THEUNISSEN, Michael. 1960:

***Idee und Wirklichkeit einer Universität – Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms Universität zu Berlin***. Berlín: W. De Gruyter.

WENGEL, Anna. 2010:

***Die Geschichte der Berliner Universität anhand ausgewählter Gründungsschriften***. Múnich: Grin.

WERNER, Anja. 2013:

***The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities, 1776-1914***. Nueva York: Berghahn.

WESTPHAL, Elisabeth. 2020:

***Die Bologna-Reform: «Policy Making» in Europa und Österreich***. Viena: New Academic Press.

WEX, Peter. 2011:

***Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch***. Berlín: Duncker & Humblot.





WILLIAMS, Ray. 2020:  
**Are business schools obsolete? Blog.**

WIMPEL, Rachel. 2019:  
**«The birth of the modern MBA». Issues in Philantropy, Nov. 1.**

WITTE, Johanna. 2006:  
**Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses.** <<http://www.bpb.de/apuz/29378>>.

WITTENBRINK, Luisa. 2015:  
**Erörterung der Bildungsreform nach Wilhelm von Humboldt.** München: Grin.

WREN, Daniel A.; VAN FLEET, Daniel A. 1983:  
**«History in schools of business». Business and Economic History, 12: 29-35.**

WRIGHT, Susan. 2014:  
**«Humboldt, Humbug! Contemporary mobilisations of “Humboldt” as a discourse to support the corporatization and marketization of universities and to disparage alternatives». En: T. Karlsohn et al. (eds.). Oxford: Berghahn. P. 141-63.**

ZANDEN, Gunther H. 2004:  
**Gründung der Handelshochschulen im deutschen Kaiserreich (1848-1919).** Universidad de Colonia. Tesis doctoral.

ZEHNPFENNIG, Barbara. 2010:  
**«Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess». Synthesis Philosophica, 49 (1): 121-30.**

ZEMLIAKOVA, Tatiana. 2019:  
**«German-American migration and the emergence of the American Research University». Educational Studies Moscow, 1: 290-317.**







## WILHELM VON HUMBOLDT

En pleno desarrollo del Plan Bolonia y a pesar del tiempo transcurrido, en los cenáculos universitarios la sombra de Wilhelm von Humboldt sigue presente. Mucho se le cita, pero no siempre con conocimiento de causa. La presente obra pretende suministrar, en una primera parte, un mejor conocimiento de su figura y su modelo de universidad y las controversias que este ha suscitado. Especial acento se pone en la Universidad de Berlín, de la que fue fundador y que hoy lleva su nombre. ¿Puede afirmarse que el éxito de las universidades norteamericanas más prestigiosas se debe a su traza en la adaptación que hicieron del modelo Humboldt a las circunstancias vigentes en el mundo moderno? Hay diversidad de opiniones sobre este punto. Pero la pregunta es particularmente relevante cuando el ámbito se circunscribe a los estudios empresariales, estos que suelen atraer a una proporción muy respetable del alumnado en muchos países como el nuestro. Como se explica con detalle en la segunda parte, en la patria de Humboldt su introducción en el ámbito universitario siguió una trayectoria peculiar. El resultado parece haber sido muy inferior al alcanzado por las instituciones de enseñanza superior americanas, que mantienen un indiscutible liderazgo mundial. Europa pretende ahora recuperar el terreno perdido. En parte, la división de los estudios en dos escalones —grado y máster— debería facilitar este objetivo, pero habrá que ver si el entorno social y el modelo económico europeo permiten que finalmente se consiga. Finalmente, en la tercera parte se pone el foco en el caso español, que constituye un caso especial. La historia de las escuelas de comercio, finalmente absorbidas en las facultades de economía y empresa, muestra una trayectoria en cierta medida similar a la alemana. No obstante, hay hechos diferenciales, como la creciente implantación de instituciones privadas y la aparición de unas escuelas de negocios que han conseguido situarse en puestos privilegiados en las clasificaciones internacionales.



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Innovació,  
Universitats i Empresa



Cambra de Comerç  
de Barcelona

**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona



FUNDACIÓ  
EMPRESA  
I CIÈNCIA