

6. Concepto de *Bildung*: crítica, alcance y fundamento

Concept of *Bildung*: Criticism, Scope and Foundation

LUIS ENRIQUE SILVA VIERA

Recibido: 28-05-2025 / Aprobado: 10-06-2025

Profesor universitario. Licenciado en Filosofía (UCV). Lic. Educación (UCV).
Maestría en Filosofía, mención Filosofía y ciencias humanas (UCV).
novalisucv@gmail.com
Número ORCID: 0009-0008-2667-5715

RESUMEN

El objetivo fundamental de este artículo es mostrar los cimientos, antecedentes del concepto *Bildung*. Al emprender un discurso hermenéutico-filosófico, centrado en este concepto o formación humana, emerge como objetivo epistémico la tarea de facilitar explicaciones sustantivas y significativas en el ámbito de las Ciencias del Espíritu. Vale la pena preguntar si su universalidad es tal que pueda aplicarse a otras realidades fuera de la «Herencia de Europa». En el ámbito de la aplicación, ¿la *Bildung* tiene alguna pertinencia o incidencia ética o política significativa en la sociedad actual? Responder a esta interrogante representa una complejidad en sí misma. Mostraremos el recorrido histórico-semántico del vocablo *Bildung* utilizando como referencias las investigaciones realizadas por Reinhart Koselleck al mismo tiempo tomando en cuenta las teorías de Johann Herder y Wilhelm von Humboldt.

Palabras clave: Bildung, Reinhart Koselleck, Johann Herder y Wilhelm von Humboldt, tradición humanística, hermenéutica, ascenso a la universalidad.

ABSTRACT

The fundamental objective of this article is to show the foundations and antecedents of the concept of *Bildung*. In undertaking a hermeneutical-philosophical discourse centered on this concept or human formation, the task of facilitating substantive and meaningful explanations in the field of the Spiritual Sciences emerges as an epistemic objective. It is worth asking: Is its universality applied to other realities outside of the «Heritage of Europe»? In this context, does *Bildung* have any significant ethical or political relevance or impact on today's society? Answering these questions represents a complexity in itself. We will show the historical-semantic journey of the term *Bildung* using as references the research carried out by Reinhart Koselleck, while also considering the theories of Johann Herder and Wilhelm von Humboldt.

Key words: Bildung, Reinhart Koselleck, Johann Herder and Wilhelm von Humboldt, humanistic tradition, hermeneutics, ascent to universality.

INTRODUCCIÓN

Cómo ha de formarse a los individuos dentro de una sociedad ha sido, desde la *Paideia* griega, una de las constantes y esenciales preocupaciones de la cultura occidental. De hecho, sobre el alcance del concepto de formación y sus equivalentes —cultura, educación, instrucción, entre otros— se ha escrito una inmensa cantidad de libros y artículos. Se han realizado encuentros reflexivos de toda índole para comprender y poner a tono la cuestión formativa en los heterogéneos contextos culturales. Su importancia proviene de esas posibilidades sociales que se encuentran comprometidas con los anhelos humanos más significativos.

Diferentes áreas del saber humano como la sociología, la educación, la antropología, la política, entre otras, se han dado la tarea espinosa de establecer los parámetros, principios o valores desde los cuales se puedan orientar la vida individual y colectiva. La filosofía ha sido uno de esos saberes que ha contribuido axialmente en el establecimiento de los criterios esenciales para configurar el propósito formativo. Así, filósofos como Platón, Aristóteles, J.J. Rousseau, J. Locke, I. Kant, G.W.F. Hegel, entre otros, han dejado teorías educativas o pedagógicas de mucha trascendencia para la humanidad.

En cualquier contexto de investigación, se hace imperioso demarcar y comprender el valor que puedan tener los conceptos esenciales de los autores que se van a estudiar. En nuestro caso, nos ocuparemos de revisar cómo se plantea y cómo se constituye el vocablo *Bildung*. En este tiempo (post)moderno y esquivo, Hans Georg Gadamer (1900-2002) ha resignificado y actualizado, en su obra principal *Verdad y Método*, el concepto de formación (*Bildung*) enraizado en la tradición humanística y clave de su hermenéutica filosófica encaminada a aportar tentativas de entendimiento o diálogo (*Gespräch*), desde una ontología del

lenguaje. Así, la experiencia humana se impulsa hacia una apertura a la alteridad, poniendo énfasis en acoger al otro en tanto otro a partir del cultivo de la dialogicidad. Un enfoque que tiene consecuencias ético-políticas profundas dentro de la sociedad.

El carácter original que tiene la *Bildung* será, precisamente, el objetivo central del presente estudio. Mostraremos que su concepción formativa constituye, a la luz de los aportes de las Ciencias del Espíritu, los aspectos esenciales de la tradición alemana: ascenso a la humanidad (Herder), lenguaje, sensibilidad y dimensión dialógica (Humboldt). Todo esto para responder de manera incisiva y sugerente a las interrogantes y retos de la sociedad actual: el dominio (*Beherrschung*) de la ciencia, la incursión de los expertos en todos los ámbitos de la vida y la necesidad de comprensión del mundo dentro de una diversidad de lenguas. Así, el rasgo fundamental de su análisis se encuentra en la apertura a la tradición que corresponde al Otro como alteridad y aceptar todo lo que venga de él en condición de posibilidad. En realidad, de lo que se trata es de dejar valer la tradición en sus propias presunciones para que podamos, de algún modo, apoyar nuestros supuestos básicos, es decir, nuestra forma de ver el mundo.

¿Cómo abordamos la palabra *Bildung*? Nos hemos basado, fundamentalmente, en Koselleck (2012). En este sentido, el autor nos presenta todos los matices semánticos que *Bildung* ha tenido, a través del tiempo, en algunas figuras alemanas representativas como: Goethe, Wieland, Mendelssohn, Herder, Humboldt; sin embargo, su interés primordial es, como veremos, analizar la formación como autodeterminación personal y como forma de vida.

Para solventar la dificultad y a su vez reforzar la semántica de la *Bildung* utilizaremos algunos artículos especializados del ámbito filosófico que nos amplíen la comprensión de este complejo y diacrónico concepto en aquellos aspectos no analizados por Koselleck (2012). También abordaremos las perspectivas que tienen tanto Herder como Humboldt sobre las implicaciones ético-políticas de la *Bildung*. Del primer autor, exploraremos la categoría de «ascenso a la humanidad»

en el que se resumen todas las facultades potenciales del hombre dentro un sistema universal armónico; el trayecto que recorre este filósofo en su texto *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad* (1959) es ir formando al ser humano hacia una educación para la humanidad. En cuanto al segundo, analizaremos su distinción entre cultura como acumulación de conocimiento, producción artística o científica y formación como fuerza vital de comprender y obrar, y repararemos en cómo defiende afanosamente el origen humano del lenguaje. De ambos estudiaremos sus concepciones en torno al lenguaje en vista de que lo relacionaron con una visión del mundo y con un proceso formativo-cultural. Señalar a estos dos filósofos se debe a que consideramos que son referencias fundamentales para aproximarse al giro lingüístico y práctico de la hermenéutica gadameriana.

El concepto *Bildung* en la tradición humanística alemana

Antecedentes histórico-semánticos y escollos de la noción *Bildung*

Empecemos por abordar el término *Bildung* a partir del análisis histórico-semántico realizado por Koselleck¹ que, emprende un trabajo pragmático, histórico, etimológico y cultural cuya finalidad es articular el lenguaje con la vida político-social. Este filósofo e historiador considera que la palabra alemana *Bildung*, en su larga y proteica trayectoria de uso, ha tenido dificultades para ser traducida a otros idiomas. De hecho, afirma que la «*Bildung* es uno de esos conceptos específicamente alemanes cuyo contenido y extensión semántica no coinciden con los conceptos occidentales» en uso (Koselleck, 2012, p. 54). Los

1 Reinhart Koselleck (1923–2006), importante historiador alemán y un gran divulgador y analista del pensamiento gadameriano. Su ‘estilo metodológico’ de analizar los conceptos desde diferentes ángulos teóricos, se ha convertido en referencia obligatoria para la comprensión de aquellos problemas éticos, políticos o sociales que en determinadas épocas fueron trascendentales.

sinónimos sugeridos no dan cuenta del significado profundo del concepto en cuestión. Tal y como Horlacher (2014) nos dice: *Bildung* «es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de *Bildung*»² (p. 36).

El vocablo instrucción (*Anweisung*) es un caso emblemático de una traducción fallida. Koselleck, al inicio de su texto, sostiene que es inapropiado sustituir *Bildung* por instrucción. El motivo es que esta acepción no es la única presente entre tantos significados posibles que le da la sociedad alemana a *Bildung*. Aunque, desde un contexto ajeno al espíritu alemán, es utilizada como instrucción por su aproximación al actuar educativo o formativo.

Ahora bien, si tomamos la idea de instrucción como algo específico podríamos decir, en línea con el historiador, que con ella «se trataba la profesionalización que reguló las carreras académicas de las antiguas facultades y las de las nuevas ciencias naturales» (Koselleck, 2012, p. 51). Era imprescindible especializar e instruir a los individuos en determinadas áreas en aquellas corporaciones y asociaciones independientes de las universidades. Los dos procesos de formación técnica o utilitaria eran garantizados por el Estado. De este modo, la *Bildung* se configuró en «instrucción de una forma que posibilitó la abstención de privilegios de clase neoestamentales» (Koselleck, 2012, p. 51). En la situación actual, la profesionalización se ha horizontalizado o ha permeado cada vez más en los miembros de una sociedad aunque no necesariamente en función del progreso humano sino en respuesta a las exigencias del mercado.

2 Podríamos agregar a la lista de Horlacher estas categorías: presunción, religión, ideología, «ninguna tendencia filosófica específica», «ninguna visión estética», «ninguna tendencia literaria o institución». Es imprescindible resaltar que la *Bildung* ha tenido una influencia capital no sólo en el ambiente educativo dentro de las fronteras alemanas sino que también ha logrado que sus principios fundamentales influyeran en otras culturas.

Sin soslayar las dificultades semánticas, Koselleck (2012) como historiador de las ideas hará un recorrido diacrónico, en sus continuidades y rupturas, por todas aquellas acepciones que la *Bildung* ha tenido en su doble función de indicador y factor decisivo de un proceso social. Lo emprenderá tomando como referencia figuras representativas en los diferentes ámbitos de la cultura alemana. En su incursión enfatizará la *Bildung* en los significados de «forma de vida» y «autodeterminación personal», lo que lo ha llevado a plantear que por «mucho que el culto al genio ayudase al nacimiento del concepto *Bildung* y por mucho que el descubrimiento de la personalidad también contribuyese a ello, el concepto *Bildung* se refiere a una persona concreta» (Koselleck, 2012, p. 60). Quiere enfatizar con esto que, a todos los seres humanos, orientados por personas e instituciones adecuadas, les corresponde la tarea de formarse y no solamente a los natural o contextualmente privilegiados.

Se ha de considerar, nos dirá Koselleck, que la *Bildung* que debe nutrir, sustentar y orientar a la sociedad alemana, según los históricamente influyentes pensadores, educadores o historiadores, escapa a la pretensión semántica de determinar un significado unívoco que la aleja de su verdadera razón de ser social. Por eso, se dieron a la tarea de buscar denodadamente y de un modo sistemático investigar «los ámbitos vitales en los que se cultivaba el patrimonio cultural [*Bildungsgut*] y el conocimiento de la cultura [*Bildungswissen*]» (p. 51). Prestaron atención, de manera formal, a la filosofía, a la teología, a la religión, de igual forma consideraron a las ciencias del espíritu y las naturales, así como a la música, a las artes, la literatura y la pedagogía, para, finalmente, tener un significado de *Bildung* acorde a las pretensiones formativas de Alemania.

Evidentemente, los matices semánticos de *Bildung*, que veremos posteriormente, se encuentran en sintonía con las iniciativas y formas por «ilustrar», en todos los órdenes, que han caracterizado a la sociedad alemana en su sugestivo, dilatado y, en algunos momentos, tortuoso trayecto histórico. Además, se debe advertir que las distintas acepciones de *Bildung*, que se fueron fraguando lentamente a través

del tiempo, se configuraron, de una manera particular, en el espíritu alemán (*Deutscher Geist*).

Después de este marco general, las preguntas de rigor que surgen son: ¿Qué es realmente la *Bildung*?, ¿cómo la podemos determinar tomando en consideración su complejidad y su posible significado? Además, ¿qué pertinencia tiene para nuestra indagación comprender dicho concepto? En todo caso, debemos partir de una incursión etimológica y, de ser posible una definición nominal de *Bildung* que nos permita abordar sus densas acepciones y al mismo tiempo sus implicaciones ético-políticas para una sociedad.

El vocablo *Bildung*, desde el punto de vista etimológico, viene de *Bild* y está enmarcado dentro de las acepciones de «imagen», «cuadro» y también se podría asumir como la «imitación de una imagen». Esta raíz a su vez se traduce en un sentido activo en *Bilden*: «crear» «dar forma», «que se aprende» y, finalmente, llega a *Bildung* en su significado de «formación», que es la traducción que se ha impuesto en el plano internacional. Lo más importante que queremos resaltar, en este breve recorrido, es que la palabra «*Bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como las de *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad)». Estos tres términos *Bildung*, *Geist* y *Freiheit* constituyen los cimientos sobre los cuales descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre. Aparte de resaltar cada una de estas distintas raíces etimológicas, el examen de ellas servirá para establecer las posibles directrices, en cuanto a sus fundamentos, que tomarán las Ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) a través Gadamer.

Como podemos observar, las esferas en las que la acción humana puede desplegar su libertad dentro de la *Bildung* son muy amplias: imagen (imitación-infinidad de modelos), desarrollo del espíritu (actualización de todas las potencialidades). La idea transversal presentada por el historiador alemán Koselleck en su investigación no es más que esto: el cultivo de la forma heterogénea de ser, que permite a una sociedad (alemana) establecer una base que le da sentido a su idiosincrasia en cada segmento y expresión de la vida.

Detrás de la idea de *Bildung* se encuentra un importante grupo pujante que está enmarcado en la llamada burguesía³, que, sin lugar a dudas, logra aclarar el problema socio-histórico que permitió crear una estrecha relación entre lo económico y lo social. Es precisamente la participación de la burguesía y su hacerse de la *Bildung* donde logra un predominio social, un poder que le permite desenvolverse en el desarrollo económico y cultural. Koselleck (2012) nos explica que «en el campo conceptual occidental de *civilisation* hay un antiguo contenido europeo que procede de la *societas civilis* de la sociedad burguesa, que a partir del siglo XVIII adquiere una fuerza política renovada» (p. 53). Esta forma de abordar la *Bildung* con sentido hegemónico se expresa en una dominación como validez. Esto le permitió a la burguesía disfrutar de un estatus social privilegiado en la sociedad alemana y en los otros contextos en donde se desarrolló, como el caso de Inglaterra.

Cuando la política, lo social, lo cultural y lo moral confluyen en la idea de *Bildunges* manifiestamente fruto de la Ilustración (*Aufklärung*). Decimos esto a sabiendas de que en otras épocas estos mismos aspectos de la praxis humana han estado presentes como en el caso de la *Paideia* griega (desde otros criterios). El punto de partida tuvo lugar precisamente en el siglo de las luces, donde tuvo mayor relevancia. Así, el siglo XVIII «se ha denominado la época de la Ilustración y el siglo XIX puede denominarse el siglo de la *Bildung*, ambos conceptos son más que simples denominaciones históricas» (Koselleck, 2012, p. 59). Los cambios constantes y la permanente innovación han permitido que la *Bildung* logre agregar a su haber distintas formas de configurar la sociedad por ser un concepto «más moderno, más abierto a experiencias sorprendentes y a nuevos puntos de vista, más “interesante” y libre, sobre todo debido a la amplitud de su definición, rica en facetas» (p. 59).

3 El surgimiento de la burguesía fue tan importante que hasta sus críticos más encarnizados como Karl Marx y Friedrich Engels reconocen que esta clase «ha desempeñado un papel altamente revolucionario en la historia» (Marx y Engels, 2007, p. 44).

Tanto fue la pluralidad de vidas que irrumpió en la Ilustración que nos atrevemos a decir que se trató de un auténtico avance humano, un «tomar el control de la propia Ilustración» (p. 59) con la *Bildung* como lema. Momento por cierto importante de la secularización⁴, pues fue la Ilustración quien proporcionó las pautas para que sus propios ilustrados tomaran el control, esto indudablemente causó malestar en algunos y alegría en otros, la apertura al conocimiento, al saber, tuvo una gran defensa por parte de la sociedad de ilustrados y científicos y una rotunda resistencia y rechazo por parte de algunos protestantes como de católicos y conservadores. Gracias a la Ilustración se logró una apertura que permitió un sustancial avance en lo social, político, artístico y científico; la razón tomó el control sustituyendo de alguna manera prejuicios dogmáticos, religiosos existentes.

Koselleck (2012) ha aclarado que la ilustración inicialmente «se concibió, desde la perspectiva de la historia de la filosofía, como un periodo a clasificar diacrónicamente con un programa que, sin embargo, pretendía ser atemporal y científico» (p. 51). Es, precisamente, este carácter universal de su programa que ha servido de base para clasificar a las sociedades y a las diferentes corrientes: filosófica, educativa, literaria, entre otras.

Ahora bien, hablemos de la *Bildung* en la esfera cultural. Al disertar sobre el alcance de la formación en los procesos culturales no podemos dejar de insistir en los aportes del pueblo alemán al respecto. Como los alemanes se percataron de las inmensas posibilidades que se pueden lograr a través de la *Bildung*, la hicieron inmanente en todos los ámbitos del quehacer diario. Pero donde se ha reflejado más este apostar la formación colectiva ha sido en sus logros y éxitos filosóficos, literarios,

4 En sentido amplio, la secularización deriva de «secular» que viene del latín *saeculum* es decir «siglo». Con estas pautas podemos señalar que se ha logrado superar la edad de la fe y dar paso a la razón, es la evanescencia de las antiguas sacralidades. Con el surgir de la ilustración *Aufklärung*, de la ciencia, de la racionalidad se logró un gigantesco paso para la humanidad dejando a un lado la superstición paralizante.

científicos, musicales, entre otros que han repercutido, significativamente en el plano internacional. En una sociedad como la nuestra, signada por el individualismo exacerbado e insensibilidad social, por el culto al dios Mamón (dinero) que todo lo resuelve y por el desespero por consumir o triunfar a toda costa, ¿cómo alcanzar una bilateralidad dialéctica *Bildung*-cultura social?

En el plano social, la tesis que sostiene Koselleck (2012) es que la *Bildung* «al igual que ilustración o religión, no es primordialmente un concepto social» (p. 51). En primer lugar, hay que partir del hecho de ¿a qué se debe esta acotación del autor? Parte de la premisa de que podría tratarse de un equívoco pues no sería difícil pensar que la *Bildung* se identificara con lo que se entendía socialmente por una persona cultivada perteneciente al estamento burgués, esto es, los artesanos, los comerciantes, el clérigo o un trabajador común y corriente. Pensamos que la acepción que le da el historiador a lo social es que es algo puntual o contextual dentro de la magnitud de la *Bildung* porque, aunque esta se refiera «a un comportamiento activo y define ámbitos de actividad social» (p. 53), no implica que se reduzca a un acto o término sociológicos. Lo que sí envuelve es que es «una forma particular de comportamiento y de conocimiento que se potencia a sí misma y que para poder desarrollarse depende de unas condiciones económicas y políticas» (p. 52).

La identificación *Bildung*-concepto social es un problema que sigue vigente con mayor fuerza en esta era tecnológica y las consecuencias son también más nefastas. Se forma pensando en los requerimientos de la sociedad. Muy bien, el propósito socio-político es muy loable pero el problema radica en saber ¿quiénes son los que establecen los requerimientos y con qué fines? Las luchas educativas han sido las respuestas a estas dos preguntas.

Si pasamos al ámbito de lo histórico, nos encontramos con que todo proceso formativo es a la vez efecto y superación del pasado. La *Bildung* es un concepto histórico que hace historia. Tiene cierta razón Werner Jaeger cuando nos dice en su *Paideia* que la «palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo

la esencia de la educación en el sentido griego y platónico» (2001). La conciencia histórica ha sido uno de los grandes aportes de la cultura alemana. Historiadores como Leopold von Ranke, Heinrich Rickert, Wilhelm Windelband, Wilhelm Dilthey, solo para mencionar algunos, han mostrado que para la comprensión de cualquier asunto humano de trascendencia es imprescindible el contexto histórico. La historia surte experiencias, valores y parámetros éticos que como un magma alimenta a las generaciones futuras. Estas ideas de fondo las radicalizó Gadamer, en su hermenéutica filosófica, a través del concepto de tradición. Incluso, dio unas conferencias sobre la experiencia histórica, en las que sostiene que la «aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna» (Gadamer, 2007, p. 41).

La pertinencia de la conciencia histórica nos traslada a abordar la *Bildung* desde la autoformación o autodeterminación (*Selbstbestimmung*). Tanto el desarrollo de las cualidades naturales como la asimilación histórica son imprescindibles para la formación. La autoformación se da cuando cada persona concreta trabaja, con disciplina (*Zucht*) (Koselleck, 2012, p. 61), su naturaleza o forma de ser en un contexto específico, entendiendo este como la parte inmanente de su idiosincrasia. Esto quiere decir que se lleva a cabo desde la sociabilidad porque «tanto la propia de las personas como la específicamente grupal, es un elemento constitutivo de la *Bildung*» (p. 61). No se comparte en el sentido social, sino que más bien se debe mantener una constante individualidad o independencia en ese estar en contacto con el otro.

Un elemento primordial de autodeterminación, aparte del uso de los diarios escritos, es la transferencia de la experiencia autorreflexiva «de *Bildung* a otros autores: al pueblo, la nación, la comunidad, la sociedad, o la infancia, la juventud, y al resto de las edades, o a una clase o Estado, y finalmente a la naturaleza y a la historia» (p. 60). Este tipo de acción muestra que una persona se ha cultivado a tal nivel que propicia un entorno estimulante y pertinente para que otros se animen a actuar

en su propia formación. Claro está todo en función de un ascenso de toda la humanidad.

Otro aspecto que contribuye con la *Bildung* es el intercambio epistolar que formaba parte de la cultura germana de finales del siglo XVII y todo el siglo XVIII. La correspondencia siempre fue un factor vital entre los individuos y entre los pueblos. Lo que se debía comunicar variaba de temas y de importancia. Entre los pensadores, científicos, literatos, el intercambio contribuyó para la difusión de nuevas ideas, de anuncios de incipientes proyectos científicos, de promesas de próximas novelas o cuentos. Pero también sirvió para la comunicación de pesares, esperanzas y apoyo moral. Tenemos el caso representativo de las epístolas que Séneca dirigió a Lucilio. En los momentos actuales se ha reavivado con el *e-mail* pero no sabemos si la producción de peso, a mediano y largo plazo, va a ser tan enriquecedora como en otros tiempos.

Dentro del arte epistolar desarrollado se hallan las multifacéticas autobiografías escritas que no solo son la «continuación de los diarios, sino también de un arte epistolar muy desarrollado» (Koselleck, 2012, pp. 62-63). Al igual que las cartas pueden «ser tan simples en algunos casos como magistrales en otros» (p. 63). La autobiografía tiene la función principal de transmitir una «experiencia de vida» que el autor de la misma considera válida para los otros. Aunque, no se puede perder de vista que en muchos casos prevalece, en este tipo de comunicación, el deseo de inmortalidad o de narcisismo solapado.

En esta misma línea de establecer vínculos formativos tenemos el «grupo de amigos» como la otra manera de transmitir el aprendizaje de la *Bildung*. Tiene que ver con personas que desean intercambiar puntos de vista, preferencias u otros intereses con la finalidad de cultivarse por medio de la socialización. Se potenció históricamente por el constante viajar hacia otras regiones, esto es, influyó el turismo «sediento de naturaleza y ávido de cultura, que se desplaza en coche y en avión, y la existencia de grupos aficionados a la música, los museos, los teatros» (Koselleck, 2012, p. 63). Todo generó grupos comunicativos. Este nivel de experiencia dialógica es crucial por cuanto se establece una relación

intersubjetiva signada por la cercanía (proxemia), por el contacto con sus rituales sociales y espontáneos y, sobre todo, con una comunicación «cara a cara» más cerca de la transparencia moral.

Como hemos podido observar en todas estas pautas, la *Bildung* «es un metaconcepto, que constantemente incorpora en sí misma las condiciones empíricas que lo hacen posible» (p. 64). Dicho en otros términos, se caracteriza por el dinámico entrelazamiento semántico o conceptual, «constantemente renovado de los ámbitos vitales concretos, ámbitos que se corresponden con los llamados bienes culturales y con el conocimientos cultural» (p. 81). Eso quiere decir que abarca tanto lo religioso, lo histórico, el problema del lenguaje, la música, el arte y la ciencia. Pero ninguna de ellas la puede especificar debido a su carácter ontológico de apertura. Lo que hemos expuesto ha sido porque consideramos que las muestras histórico-semánticas dan luces para una posible clarificación de la *Bildung*, sabiendo que apenas nos acercamos sutilmente a algunas de sus proteicas acepciones.

Estas reflexiones se reafirman cuando vemos que la *Bildung* no se reduce a ningún ámbito institucional «aun cuando sus frutos se hayan introducido en muchas instituciones: la familia, el colegio, la universidad, los institutos, asociaciones, partidos, federaciones y uniones» (p. 68). El hecho es que la *Bildung* es también, como acertadamente señala Koselleck (2012), un «metaconcepto político» (p. 68). Todos los estamentos mencionados como son esencialmente políticos le son compatibles e inherentes.

La *Bildung* podría tener otras funciones con un trasfondo político para enaltecer la sociedad, pero desde adentro como «crear grupos agregados más complejos como, por ejemplo, el formado por los graduandos de institutos y universidades» (p. 76) que permitirán hacer más funcional la *Bildung* y con una gran independencia de los distintos y posibles conceptos particulares que la formulan. Este punto político es digno de ser resaltado porque todavía se sigue viendo a la formación solamente enmarcada en la moral o la afirmación de valores.

Perspectiva que ha estigmatizado muchas luchas reivindicativas en el plano educativo.

Dentro de esta perspectiva, tenemos otra idea que tendría una posible acepción de *Bildung*, pero esta vez desde lo suprasocial. Es difícil definirla desde este ángulo porque ha prevalecido la idea de que son «los cultivados enmarcados en la aristocracia estamental subyacente (en la sociedad alemana) que determinaba y, sustancialmente diferenciaba entre la sociedad a los cultos de los incultos» (p. 69). Tenemos, entonces, que formalmente la «*Bildung* es universal, pero en función de su contenido, elitista» (p. 71). Esto hace que tenga como punto de partida una elite que va abriéndose a los demás estamentos de la sociedad.

La profunda diferencia que ha existido y aún existe entre aquellos que dominan y los que son dominados nos permite entender con mayor claridad esas características que separan a los cultos de los incultos. Lorenz Von Stein, según Koselleck, intenta denunciar esa profunda escisión que existe en la sociedad y sostiene que ha de ser mediante una profunda y ardua labor cultural donde se logre eliminar o reducir esa injusta separación. Plantea que «única y exclusivamente» la labor cultural [*bildende*] de cada individuo consigue «enriquecer con bienes intelectuales a quien los recibe sin empobrecer al que los da» (p. 69). Se logra así que la actuación de un sujeto, mediante su vida intelectual, erradique la insoportable oposición que existe bajo el dominio en vez de la cooperación. Menos mal que con el pasar del tiempo el «dominio de unos pocos espíritus sobresalientes —los cultos— forma parte del pasado» (p. 70). Como apunta Koselleck, la *Bildung*, *per definitione*, contradice cualquier «caracterización primordialmente social, por no hablar de una de tipo estamental o de clase» (p. 69).

Finalmente, nos queda por atender un asunto que creemos cardinal de nuestra investigación: la relación *Bildung*-ciencias naturales. Koselleck (2012) piensa que «se puede señalar que sin *Bildung* la autonomía lograda por las ciencias naturales, originalmente parte de la facultad de filosofía» (p. 77). Lo que el historiador nos quiere indicar es la escisión que se produjo «artificialmente» en el ámbito académico

por una necesidad metodológica o de complejidad temática que no da cuenta del verdadero sentido en que germinan y se entrecruzan los haberes culturales. La *Bildung* es un terreno de fuerza, a la vez reflexivo y comunicativo, que exige la unificación de todos los bienes de la vida y de las artes, así como de toda la magnitud del conocimiento. Se podría indicar que entre la formación y los avances acelerados y exitosos de las ciencias naturales, se engendra una espiral dialéctica que consiste en que el adelanto de una repercute en el perfeccionamiento de la otra y la síntesis histórica que originan las desborda a las dos.

Johann G. Herder: la *Bildung* como «ascenso a la humanidad»

El pensamiento del filósofo Johann G. Herder (1744-1803) no fue tomado en cuenta, con cierta medida y suficiente veracidad, en la esfera intelectual de su tiempo y aún en nuestros días son muy pocos los escritos de peso sobre su filosofía. Sin embargo, lo consideramos un autor fundamental por sus valiosos aportes en historia, lenguaje, literatura, religión e incluso se podría decir que también en la antropología⁵ (Collingwood, 2004). Ha permitido nutrir las ciencias humanas en la búsqueda de su ontología. En este apartado, nos proponemos analizar su concepción sobre la *Bildung* y para esto nos hemos valido del libro decimoquinto de una de sus obras substanciales: *Ideas para una filosofía de la Historia de la Humanidad*, publicada entre 1784 y 1791⁶. Igualmente, hemos revisado algunos trabajos críticos que hacen referencia a su asistemático itinerario intelectual con la finalidad de tener

-
- 5 El insigne historiador R.G. Collingwood opina que Herder es el «padre de la antropología, queriendo decir con eso la ciencia que: a) distingue varios tipos físicos de seres humanos, y b) estudia las maneras y costumbres de estos varios tipos como expresiones de peculiaridades psicológicas que se dan con las físicas» (Collingwood, 2004, pp. 160-161).
 - 6 Este libro estuvo siempre bajo la mirada atenta de Goethe, que mantuvo siempre una estrecha e importante relación de amistad e intelectual con Herder: «a ambos les eran al fin comunes la concepción de la esencia y fundamento divino del mundo, [...] como exponente de la vida» (Baur, 1968, p. 124).

una visión panorámica sobre sus grandes intereses que, en opinión de G. Schmidt (1982), confluyen hacia uno: el hombre. De hecho, Herder en el preámbulo de su obra nos dice que es «hombre quien escribió y hombre eres tú que lees; [es la] humanidad deber grato y primordial» (Herder, 1959, p. 11).

En sentido amplio, podemos adelantar que la relación entre la *Bildung* y el devenir histórico trae consigo la ineludible presencia de Herder ya que fue, precisamente, a partir de este autor que «la historia sin *Bildung* y la *Bildung* sin historia no son comprensibles» (Koselleck, 2012, p. 55). Veamos el porqué de esta relación. Herder se dio cuenta de que lo histórico, en su estatus de acción reflexiva, alcanza su evolución no mediante el avance de la burguesía alemana que a lo sumo logró articular lo político con lo social, sino a través de la afirmación del concepto *Bildung* que se «caracteriza precisamente por no haber sido concebido en un sentido específicamente burgués o político, sino en un sentido primordialmente teológico» (p. 55). Al explayarse en un ambiente religioso o específicamente teológico se fue lentamente, introduciendo, extendiéndose hasta formar parte inmanente del quehacer cultural, social y político germano.

Más adelante, la ilustración (*Aufklärung*) o era de la razón amparó, en cierta medida, que el lenguaje alemán conservara la raíz religiosa (*pietista*) de la *Bildung*, pero con un alcance amplio y dinámico. Pero fue con el romanticismo alemán, fundamentalmente en la filosofía de Hegel, que se fraguó la «esperanza de redención y la reivindicación de la educación [que] desde entonces [se convirtió] en la *Bildung*» (p. 57). Todos estos «estirones» históricos fueron los que permitieron consolidar con fuerza su permanencia orientadora en la sociedad alemana.

En este recorrido histórico tenemos que hacer un inciso importante. Aun cuando Herder se interesó por la Ilustración francesa mantuvo con ella una tenaz crítica en cuanto su marcada tendencia

racionalista⁷, explícita o solapada negación de la sensibilidad y un peligroso giro secularista. No obstante, al proponerse transformar tanto el pensamiento teológico sobre la naturaleza humana como construir un concepto de *Bildung* más acorde con el sentido de humanidad se abocó a profundizar sobre la visión inmanente de naturaleza planteada por Jean-Jacques Rousseau, fundamentalmente, en sus *Discursos a la Academia de Dijon* (Rousseau, 1977).

Es justo señalar que el pensamiento alemán, en los siglos xvii y xviii, está embarcado en la búsqueda de una formación que esté regida por una cultura, unas costumbres, de raíz germana y que se vaya estructurando en la medida en que la época avanza y lo requiera. Y es aquí donde acotamos que Herder no está de acuerdo con la idea de que los parámetros de otra cultura sea esta francesa, italiana o inglesa se convierta en el marco referencial de la alemana. Incluso sostiene que no hay cabida para otra lengua que no sea la germana.

Con esta postura, el filósofo alemán adquirió fama por ser «el padre de las ideas, estrechamente relacionadas entre sí, del nacionalismo, historicismo y Volksgeist» (Berlin y Hardy, 2000, p. 1991). Eso lo hace representante de la llamada revolución del romanticismo en contra del clasicismo. En este sentido, el movimiento «antimecánica, antiuniversalista y antiuniformadora llevado a cabo por Herder» (Rodríguez, 2008, p. 102), desde una visión romántica, muestra una faceta polémica de su pensamiento que nos podría colocar ante una situación un tanto incomoda porque, aparte del relativismo subyacente, nos trae las imágenes negativas e hirientemente persuasivas de las diferentes experiencias por las que pasó la humanidad, en varios momentos históricos, a raíz de los nacionalismos. Empero, no pensamos que este sea el caso de Herder, dado que su énfasis en el «espíritu de la nación» no implica un compromiso chauvinista o xenofóbico. Se trata, más bien, de defender

7 Es un error considerar a Herder un antirracionalista. En su obra fundamental aclara que el hombre «no podía sobrevivir sin hacer uso de su razón. [Aunque una] vez que la usara, estaba abierta la puerta para mil errores y fracasos» (Herder, 1959, p. 492).

el pluralismo cultural al que hoy llamaríamos, con sus bemoles antropológicos, éticos y políticos, «multiculturalismo» al estilo de Charles Taylor, Will Kymlicka, Michael Walzer, entre otros.

La *cultura* «tuvo primero que germanizarse (por Leibniz y Pufendorf), lo mismo que “civilización”, para poder ser utilizado como un concepto central» (Koselleck, 2012, p. 54) en el conjunto del pensamiento alemán. Bueno (2004) nos comenta que si «Herder puede considerarse como el principal instaurador de la moderna idea de cultura es precisamente [...] por la dominante perspectiva histórica que él adoptó» (p. 75). Esta opinión es cierta ya que el propio Herder nos aclara que en su obra histórica entregó «gran parte de su alma al público [revelándole] en qué se ocupó su espíritu en ciertos períodos y asuntos, qué dudas y soluciones encontró en el curso de su vida, unas preocupándole, y otras animándole» (Herder, 1959, p. 133).

Para Herder, la historia no es una recopilación de fechas o listas de reyes, tampoco una vasija de criterios universalmente válidos. En la tercera parte de las *Ideas para una filosofía de la Historia de la Humanidad*, desde una especie de teoría evolucionista o transformista nos explica con un gran entusiasmo como la historia pasa por edades, períodos y particularidades desde lo inorgánico pasando por lo orgánico hasta llegar al hombre. Todo se transforma y tiene un carácter teleológico: «viene a ser la historia de la humanidad una cadena de la vida social y la tradición formativa desde su primero hasta su último eslabón; su fin último es la virtud de humanidad» (Baur, 1968, p.133).

Todo se despliega porque la historia es el resultado de la interacción de dos series de fuerzas: las «exteriores que constituyen el medio ambiente humano, y una fuerza interna que sólo puede describirse como el espíritu del hombre, o, más exactamente, como el espíritu de los diversos pueblos en que se divide la homogénea especie humana» (Walsh, 1980, p. 159). La interacción de estas dos fuerzas es lo que produce las culturas y cada una de ellas tiene su propia felicidad, sus propias fases e intereses. Se deben estudiar tomando en cuenta estas singularidades.

Dentro del ideal romántico, se sustenta la fundamental unidad de Dios con el universo dentro de una gran pluralidad de formas culturales (Herder, 1959). Un principio que es expresado y recogido más por el sentimiento que por la razón dentro de la mayor creación que se ha dado en el mundo: el lenguaje. Cada lengua tiene su origen propio, su particular dinámica compleja impide que se pueda pasar de una a otra con transparencia porque para «Herder, como parte de su profundo anticosmopolitismo, critica la posibilidad de comprender en todo sentido una lengua ajena» (Rodríguez, 2008, p. 100).

Lo que más importa es «ir al manantial cristalino y puro del lenguaje, el origen de donde brota de forma natural la lengua materna» (p. 100) que juega un papel esencial para que el hombre llegue «a todas las ciencias y las artes» (Baur, 1968, p. 133), para establecer la comunicación entre los hombres y permitir las relaciones culturales, sociales y políticas. Todo esto nos permite comprender ese gran edificio conceptual que apunta a una socialización y humanización del hombre dentro de la diversidad que tiene en su mente Herder. En este aspecto se aleja del «acuerdo racional» cosmopolita enarbolado por su mentor Kant, más allá de las esferas de organización socio-cultural. Lo que visualiza con claridad es cómo el pensamiento herderiano defiende una concepción donde el germanismo se coloca en un lugar privilegiado de estudio.

Para Herder, el lenguaje no tiene sus orígenes en efímeras convenciones sobrenaturales o artificios sociales, sino que es la marca ‘natural’ de los pensamientos y sentimientos de los hombres. Se trata, en todo caso, de la voz orgánica y viva del espíritu de los pueblos: es la suma de las energías de todas las almas. Dentro de este universo herderiano organizado en toda su estructura y recreado lingüísticamente, el hombre debe seguir con sensatez su propio desarrollo, esto es, el estar «conformado para la “humanidad”» en un ascenso en el que se sintetizan todas sus virtudes. Para su formación cuenta, además, con su propia razón, sentimientos, historia y religión. El interés profundo mostrado

por el pensador alemán tanto por el lenguaje como por el ascenso a la humanidad serán también, *mutatis mutandi*, las dos preocupaciones que estarán presentes en Gadamer.

La *Bildung* herderiana: problemas, trazas y retos

Hemos de partir señalando que Herder después de reflexionar sobre la situación reinante en la época de la Ilustración se plantea una ingente empresa que le permita una formación para la humanidad por lo que se propone, en su obra fundamental, una «historia del alma humana en las diversas épocas y pueblos, [...] una historia del progreso y de las fuerzas del espíritu humano, destinada a enseñar y a educar» (Baur, 1968, p. 123).

Dentro de las diversas acepciones de *Bildung*, que se han dado en este trayecto histórico alemán, tenemos esta que la concibe «de forma activa como una formación o molde que debe orientar a las personas hacia objetivos preestablecidos» (Koselleck, 2012, p. 57). Esto por supuesto va orientado a un determinado estatus social y político presente en el ámbito alemán. La idea que se plantea en esta definición es que existe un tipo de educación, en el sentido utilitario, profesional de instrucción, que debe poseer una establecida clase para que pueda realizar determinadas tareas políticas o sociales. Un enfoque que, como analizamos más arriba, se encuentra lejos de expresar el alcance de *Bildung*, pero que, no obstante, permeó en todas las sociedades hasta el presente por el influjo de la ciencia y la tecnología.

En los proyectos formativos, Herder es el primero en superar «el perfeccionismo de la ilustración mediante el nuevo ideal de una “formación del hombre”, preparando así el suelo sobre el que podrían desarrollarse en el siglo XIX las ciencias del espíritu históricas» (Gadamer, 2007, p. 37). Fue un esfuerzo inicial que hizo que la crítica y el espíritu pugnaran contra las pretensiones de la ilustración de eliminar los prejuicios (*Vorurteile*) y del positivismo de entronizar el método y la

verdad como adecuación, como baremos científicos y únicas vías para alcanzar el soñado porvenir feliz; entronizó la era de lo positivo sin retorno: adiós al sufrimiento y las penurias.

Ahora bien, la idea de formación se encuentra transversalmente en el pensamiento de Herder y constituye una especie de horizonte infinito que permea el contexto cultural que el autor estudia y proyecta. He aquí sus palabras: «permanecemos con los pies en la tierra, para considerar en su extensión más amplia lo que la naturaleza conocedora de los fines y carácter de sus criaturas nos propone como formación humana» (Gadamer, 2007, p. 37). Sin duda alguna, la *Bildung* es el fin último que persigue el filósofo de Mohrungen.

Esta formación, en el nivel más específico que Herder la perfila, se orienta hacia un tipo educación que encamine al ser humano, desde su niñez, a ir más allá de la noción axiológica que reinaba en Alemania: «jugueteo, facilitación en la enseñanza [...] utilidad en las diversas materias de estudio» (Baur, 1968, pp. 175-176). Como existía una especie de dispersión dentro de la cultura alemana, en cuanto a la evolución del pensamiento intelectual, fue seleccionado para enfrentar esta contingencia por el margrave Carlos Federico de Baden que «había contemplado el proyecto de, por medio de una especie de parlamento de doctos, para poner remedio a la lamentable falta de un ambiente intelectual en Alemania» (p. 176).

Debido a la experiencia y la trayectoria intelectual, Herder fue elegido como la persona más idónea para ocuparse de solucionar esa embarazosa situación. La idea era que mediante el establecimiento «de un punto de reunión de varias provincias con vista a un cultivo común del espíritu y la moral» (Baur, 1968, p. 176) se podría lograr la formación adecuada para el despegue cultural de Alemania. Una propuesta admirable en la que se conjugaba la cooperación, el sentido de pertenencia en función de valores trascendentales que impulsaran la moral, el conocimiento y todos aquellos aspectos que, como dice el propio Herder, contribuyan a la felicidad de todos (Herder, 1956). Con todo, esta convocatoria se diluyó rápidamente debido a la confrontación entre las

regiones que no lograron ponerse de acuerdo para llevar a feliz término el propósito de darle remedio a dicha falta y finalmente conseguir una intelectualidad alemana que estuviese a la altura de su tiempo.

A pesar de las dificultades, en ningún momento de su vida Herder abandonó su «utopía» de una formación que englobara a la humanidad entera como un proceso natural (Reyes, 2005). Siempre mantuvo que todos los seres humanos poseían las disposiciones naturales y creadas, es decir «el lenguaje, la razón, la libertad, la tolerancia y la religión» (Baur, 1978, p. 73) para alcanzar el más fabuloso paradigma de «ser hombre». Creyó firmemente en su proyecto concreto, en la idea de llevar la educación alemana a un nivel superior con proyección universal.

La universalidad se halla implícita en todos los hombres, pero se alcanza «a través de lo particular y concreto del conocimiento [...] singular de las costumbres de cada pueblo» (Rodríguez, 2008, p. 68). En otras palabras, la singularidad cultural alemana: «lo provinciano, lo nacional, lo local, la lengua materna, están traspasados en la historia universal, que encamina a una misma meta llamada humanidad» (p. 78). En la medida en que el ser humano se arraiga en su mundo específico más descubre su pertenencia a un mundo más amplio. Los puentes son múltiples para la toma de conciencia de esta realidad: la analogía, la imaginación, la empatía, el descubrimiento de leyes a través de la razón. Todos elementos de la *Bildung* que impiden quedar anclados en la particularidad u obnubilados por la apariencia de cosas aisladas. Tenemos un caso de cómo funcionan estas vías que parte de la propia experiencia de Herder: «la gran analogía de la naturaleza me llevó a las verdades de la religión» (Herder, 1956, p. 13).

La presencia del «otro» es la otra fuente de asimilación y transmisión de la *Bildung* que frena al individuo en su exacerbación de individualidad. Según Herder, el hombre necesita de la alteridad para darle forma a su existencia y tomar conciencia de su puesto en el mundo o como lo formula Bueno (2004): «Ningún individuo se ha hecho hombre por sí mismo, dice Herder; por tanto, todos los hombres se forman

gracias a la “generación espiritual” que llamamos educación» (p. 76). Relacionarse con el otro implica atención y responsabilidad.

Mediante el proceso intersubjetivo podemos detectar cómo en el pensamiento de Herder está manifiesta una formación que relaciona dialécticamente lo individual con lo social y que insiste tenazmente en que el hombre haga ese transvase existencial que le va a permitir darse cuenta de pertenecer a la humanidad y en esa medida formarse.

Visto todo lo anterior nos queda por examinar uno de los conceptos axiales de la filosofía de Herder: «ascenso de la humanidad». Este autor considera que el modelo formativo por el que él aboga para Alemania puede servir de acicate para otros pueblos. Propone un tipo de formación mediante el cual se llegue a la comprensión de «una configuración o formación según leyes eternas, que ningún capricho de los hombres modifica» (Herder, 1956, p. 43). El convencimiento le viene porque la historia ha mostrado cómo la naturaleza y las distintas culturas ajenas a la suya tienen ciertas características que le son propias pero que, en el fondo, los hombres se hallan unidos por Dios en una entidad de humanidad (*Humanität*) que se halla latente en todos y que debe desarrollarse en toda su plenitud. Herder, al reunir lo que entiende por humanidad, lo expresa como sigue: «[es] todo cuanto [...] he dicho sobre la noble formación del hombre para la razón y la libertad, para más primorosos sentidos e instintos, para una salud más delicada y robusta, para la ocupación y dominio de la tierra» (p. 119).

La humanidad es lo formal, lo ideal o lo abstracto general. Es una especie de *eidos* que nada la agota definitivamente; que supera todas las determinaciones positivas o empíricas y está por encima de cualquier irregularidad de las situaciones fácticas. Nada la detiene pero requiere ser colmada por el trabajo formativo de cada cultura, de cada época, de cada hombre, en la expansión de su ser genérico. Para Herder, todos los individuos están organizados física y espiritualmente para la humanidad.

Ahora abordaremos a Humboldt, un referente histórico imprescindible para lo que nos atañe en esta indagación: la *Bildung* gadameriana.

Wilhelm von Humboldt: el lenguaje en la relación mundo-hombre-*Bildung*

Hemos de comenzar aclarando que Wilhelm von Humboldt (1767-1835) es un filósofo que, al igual que Herder, es poco conocido en el ámbito académico y mucho menos en el público. El impacto de su pensamiento no ha calado en el gusto de editoriales y bibliotecas por lo que ni ha sido lo suficientemente divulgado y estudiado. Sin embargo, este filósofo le ha dado un significativo aporte a la hermenéutica alemana posterior, sobre todo a la de Gadamer. Lo que nos interesa destacar de este autor es la manera original y persuasiva en que estableció la relación de elementos considerados tradicionalmente aislados: el lenguaje, el mundo, el hombre y la formación (*Bildung*). Un enlace que viene soportado por la diferenciación entre cultura como acumulación de conocimiento, producción artística o científica y formación como fuerza vital de comprender y obrar.

Se ha venido imponiendo el criterio de que para estudiar el pensamiento de Humboldt hay que relacionarlo con Kant. Esto es cierto en parte porque, como dice Andrés Crelier, «el kantismo es [...] considerado como un paradigma a superar, rebatible y deficiente. En esta tarea crítica y [de] superación, los antikantianos como Hamann y Humboldt resultan profundamente kantianos» (Crelier, 2013, p. 77). Lo que este crítico plantea, hegelianamente, es que la superación supone la asimilación y la síntesis que resulta de la toma de ambas partes: Humboldt cuestionando a Kant, sigue en la misma senda que este desbrozó.

Los temas abordados por Kant son a la vez referenciales y controvertidos. Hablamos de su teoría del giro copernicano en el conocimiento (las realidades no son independientes del sujeto), su cosmopolitismo republicano, su ética centrada en la libertad al margen de los sentimientos y su pasión por la ilustración (razón-universal). En todos tiene sus «anti». Lo importante es que existe una resistencia de parte de Humboldt a la ilustración (*Aufklärung*) kantiana en cuanto a su tendencia a lo universal debido a que persigue pasar por un mismo rasero

conceptual expresiones culturales muy diferentes en el estilo de vida, cultura, valores. Pero lo más preocupante era esa osadía racionalista de la Ilustración: construir una ciencia del lenguaje como una disciplina autónoma o aislada de los contextos.

El proyecto de Humboldt fue fundar una particular disciplina del lenguaje (Humboldt, 1991). Esta, en forma general, consistió en pensar el lenguaje como un paradigma de toda hermenéutica y en donde cualquier experiencia humana de la realidad apunte hacia la restitución de toda una serie de opuestos a la naturaleza: sensibilidad-razón, cuerpo-espíritu, hombre-mundo, conocimiento-formación. No con la finalidad de que una de las partes desaparezca o que una asimile a la otra, sino que entre cada binomio se produzca una constante tensión creativa.

Pasemos, entonces, a exponer cómo Humboldt concibe el lenguaje. Empecemos por citar su célebre fórmula con la que resume la visión dinámica de lenguaje, en cierto modo, ya adelantada por Aristóteles: «no es un producto (*ergon*) sino una actividad (*energeia*)» (Crelrier, 2013, pp. 80-81). El lenguaje es una creación continua, una fuerza que se va desarrollando mediante un proceso que no finaliza en el habla de los pueblos y de los hombres.

Otro rasgo axial de su filosofía lingüística es su marcada deferencia de esas corrientes que limitaban al lenguaje a procesos psicológicos de percepción y conceptualización. El problema es que independizan o priorizan la dimensión psíquica frente al espacio social y la génesis amplia del lenguaje. La consecuencia de esto es grave por cuanto no toma en cuenta la creación e interacción humanas como ámbitos del lenguaje.

El otro aspecto significativo es que el filósofo de *Potsdam* pensaba que el lenguaje abriga un papel constitutivo en la evolución del pensamiento tanto en lo particular como lo colectivo. Es imposible separar el lenguaje del pensamiento; existe una determinación del pensamiento por parte del lenguaje (Crelrier, 2013). Además, todo lo que se piensa tiene un referente en la realidad (objetiva o creada) en tanto lenguaje, por

eso, según Humboldt, citado por Lafont (1993), la objetividad «ve realmente su pensamiento fuera de sí mismo, lo cual sólo es posible en otro, es decir, en un ser que igualmente tenga capacidad de representarlo y de pensarlo» (Lafont, 1993, p. 57). Esta dualidad también es complicada, solo es posible en el sujeto porque la objetividad consigo mismo se consume o patentiza cuando este, fuente de la representación, ve efectivamente su forma de pensar fuera de sí. Con todo, en lo que quiere insistir Humboldt es que el lenguaje es una manifestación de lo humano que se muestra en el pensamiento, sin obstáculos o artificios.

Humboldt está en franca oposición a la concepción clásica del lenguaje como instrumento (*Werkzeug*) que «lo concibe como un medio para designar objetos dados independientemente, como si el mismo conjunto de objetos y conceptos, independientes de toda conceptualización, fuera designado con palabras diferentes por cada lengua, que serían otras tantas envolturas» (Crelrier, 2013, p. 78). Para el autor, todo se configura mediante el habla, la lengua hasta la crítica de aquellos que piensan lo contrario, «pues el lenguaje habita en el ser humano siempre de manera completa y nunca de manera fragmentaria» (Humboldt, 1991, pp. 69-70).

La explicación que dio Humboldt a la inmanencia, trascendencia y posibilidades que tiene el lenguaje en el individuo va acompañada de otro presupuesto relevante: el progreso lingüístico de una persona sólo se produce si esta se alimenta en una relación intersubjetiva. Sin el otro no existe sociedad, ni habla sino aglomeraciones. Incluso un concepto «alcanza su determinación y claridad sólo mediante su reverberación en la capacidad pensante de un prójimo. El concepto se genera al desprenderse de la móvil masa del representar y se torna un objeto para el sujeto» (Lafont, 1993, p. 57). El lenguaje únicamente se desarrolla en sociedad y un ser humano «sólo se entiende a sí mismo al comprobar tentativamente la inteligibilidad de sus palabras dirigidas a los otros» (p. 57). Emerge constantemente la condición de entendimiento porque lo vitaliza en cada conversación.

Dentro de su «forma interna (*innere Sprachform*)», el lenguaje es un constituyente fundamental del espíritu humano» (Leroy, 1974, p. 46) y en este sentido permite la intersubjetividad como condición precedente tanto de la objetividad como de la subjetividad. Esto es bien importante ya que nuestro autor formula una primacía en el ámbito del «diálogo (*Wechselrede*)» con respeto a la «lógica que permite comprender esa correlación lingüística intersubjetiva ante la relación cognoscitiva “sujeto-objeto”» (Crelíer, 2013, pp. 80-81).

Lo que los sujetos hablan se relaciona con su «mundo» y para que pueda «conformarse un mundo de objetos, es preciso que haya una estructura intersubjetiva» (Crelíer, 2013, pp. 80-81). En el pensamiento humboldtiano, los objetos dados en la realidad no son independientes del sujeto que lo determina porque el lenguaje es un órgano que, como expusimos más arriba, refrenda el pensamiento y podríamos también añadir, la realidad; el lenguaje forma parte constitutiva del mundo o mejor dicho, los distintos lenguajes son variadas visiones del mundo. En palabras de Humboldt, la «esencia de la lengua consiste en verter la materia del mundo fenoménico en el molde de la forma de los pensamientos» (Humboldt, 1991, p. 46).

Ahondando más apuntaríamos que «el lenguaje es un absoluto que marca los límites del mundo, pues coincide necesariamente con estos límites del mundo y determina lo que aparece en él» (Crelíer, 2013, pp. 80-81). Para él, la determinación del lenguaje debe intervenir en la formación conceptual inevitable para comprender las cosas y sus implicaciones recíprocas de aquello que se exclama sobre el mundo. No obstante, es una posibilidad y al mismo tiempo una perspectiva, porque según Humboldt el pensamiento no es que sea dependiente del lenguaje sino una suerte de lenguaje particular y categórico, ya que la multiplicidad de perspectivas del mundo tiene su equivalente, finalmente, en una diversidad de mundos.

Si lo entendemos de esta manera, el lenguaje es abordado como un problema difícil de afrontar, donde el pensador alemán señala su importancia en el ámbito social, como el expresivo, e igualmente toma en cuenta la

sensibilidad como vehículo de la percepción con implicaciones en el entendimiento humano. La riqueza, las perspectivas y densidad del pensamiento de nuestro autor es lo que ha hecho de él una referencia ineludible sobre el problema del lenguaje a lo largo del siglo xx.

Hemos visto cómo Humboldt logra constituir una relación mundo-hombre-*Bildung* movilizándolo, desde un proceso consciente, compartido y transformador, dicha correlación y todo permeado por el lenguaje. La vida formativa consiste en una verdadera apropiación y constante transformación del mundo. Esta idea de fondo la canalizó el autor por una vía teórica y una práctica aclarando con ambas qué es y cómo se produce la *Bildung*.

En el plano teórico, tenemos que resaltar que en Humboldt, la formación (educación) tiene que ver con el «carácter» que, según el filósofo, «no equivale al sometimiento de los fenómenos a una ley, sino que es el acercamiento del ente a un ideal» (Humboldt, 1991, p. 83). Utiliza la expresión *Bildung des Gemüths* para dar cuenta de que no se trata solo de formar el intelecto saturándolo de conocimientos o preparándolo para el éxito social sino que hay que ir a fondo y abrir caminos por el que transite libremente el espíritu. El hombre tiene que ser visto en su totalidad en donde se compaginen armoniosamente la razón, los sentimientos y la voluntad; han de desarrollarse todos sus talentos innatos.

La formación se fortalece cuando la comprensión teórica y voluntad práctica interactúan en la misma dirección para el logro de fines superiores: el bien, la libertad, la felicidad, tanto en el espacio particular como en el colectivo. El otro medio que Humboldt considera determinante para el despliegue del estado de ánimo (*Stimmung*) es el arte. Su ventaja es que como medio persuasivo suscita en el hombre un tipo de orientación vasta, es decir, lo espolea hacia la universalidad de la naturaleza y del hombre. A través de la representación de un ideal, el expectante aprende a distinguir lo esencial de lo efímero o accidental.

En la esfera práctica, Humboldt presentó en 1809 una solicitud para fundar una universidad en Berlín, pero estableció sus tareas: «garantizar la “educación y *Bildung* nacional”» (Berlin y Hardy, 2000, p. 58). Al

igual que con este ejemplo y otros en la misma tónica, el filósofo mantuvo siempre que el Estado no debe actuar con despotismo: ese ambiente homogéneo y asfixiante que «espanta» toda iniciativa privada. No puede regimentar la vida de los individuos en todos los ámbitos porque esto incentivaría la competencia, el egoísmo y los resentimientos. El *Staat*, más allá de la seguridad, debe ser garante de la formación de sus ciudadanos, de la conservación de las buenas costumbres y garantizar que todos procedan con libertad. El actuar libre, para Humboldt, hace mejores a los seres humanos porque pone de manifiesto un requisito que les es inherente⁸.

El estudio que hemos realizado en compañía de Koselleck nos ha permitido un recorrido por los contextos y los significados más relevantes de *Bildung* con la finalidad de tener una comprensión amplia y de peso de la misma.

8 Todas estas ideas se encuentran en uno de los textos de Humboldt que salió póstumamente (1851). Nos referimos a Los límites de la acción del Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baur, E. (1968). *Juan Godofredo Herder. Su vida y su obra*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Berlin, I., Hardy, H. (2000). *Vico y Herder. Dos estudios en la historia de las ideas*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Bueno, G. (2004). *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Editorial Prensa Ibérica.
- Collingwood, R. (2004). *Idea de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Crelieu, A. (2013). *Introducción a la filosofía Hermenéutica del Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Herder, J. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo*, 51(1): 35-45.
- Humboldt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Ediciones Península.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lafont, C. (1993). *La razón como lenguaje, una revisión del giro lingüístico en la filosofía del lenguaje alemana*. Madrid: Editorial Visor S.A.
- Marx, K. y Engels, F. (2007). *Manifiesto comunista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, A. (2008). *Identidad lingüística y nación cultural en J.G. Herder*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S.L.
- Rousseau, J.-J. (1977). *Discursos a la Academia de Dijon*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Walsh, W. (1980). *Introducción a la filosofía de la historia*. México: Siglo XXI Editores.