

AITIAS

REVISTA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Volúmen 1 Número 2 Julio - Diciembre 2021 ISSN en trámite



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Centro
Estudios
Humanísticos

Aitías

Revista de Estudios Filosóficos

<http://aitias.uanl.mx/>

Herder y la sombra de la Ilustración.
La formación en el siglo XVIII

Herder and the shadow of illustration.
Formation during the XVIII Century

Miguel Angel Pasillas Valdez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6591-5645>

Universidad Nacional Autónoma de México.

Braulio Reynoso Javier

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-0394>

Universidad Nacional Autónoma de México.

Ashley Josua Bocanegra Marin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7765-2037>

Universidad Nacional Autónoma de México.

Editor: José Luis Cisneros Arellano Dr., Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2021, Pasillas Valdez, Miguel Angel. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/aitias1.2-1>

Recepción: 02-06-21

Email: miguel.pasillas@gmail.com

braulio.reynoso@gmail.com

josuabocanegra@gmail.com

Herder y la sombra de la Ilustración.

La formación en el siglo XVIII¹

Herder and the shadow of illustration.

Formation during the XVIII Century

Miguel Angel Pasillas Valdez²
Braulio Reynoso Javier³
Ashley Josua Bocanegra Marin⁴

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo presentar una revisión del concepto pedagógico de formación desde una perspectiva histórica y filosófica, retomando ideas clave del pensador germanoparlante Johann Gottfried Herder, quien aportó elementos cruciales para el desarrollo del concepto alemán *Bildung*, que suele traducirse como “formación”. Consideramos a Herder un autor relevante porque encarna destacadamente los estadios tempranos de una crítica prerromántica a lo que él consideraba la unilateralidad de la razón ilustrada. En la formulación del historicismo de Herder empiezan a delinearse importantes aspectos ideológicos modernos sobre los principios y fines de la educación y la formación, aspectos que se nutren tanto de referentes ilustrados como románticos. Este ensayo ofrece una explicación del contexto histórico y cultural que vivió Herder, expone su recepción de las ideas ilustradas, su involucramiento con movimientos artísticos e intelectuales de carácter crítico, así como sus ideas sobre la *Bildung* en los ámbitos de la historia, la lengua y el arte. Finalmente, presentamos una reflexión sobre el parcial olvido que sufrió Herder debido al predominio intelectual del kantismo durante el siglo XVIII.

Palabras clave: Ilustración, Romanticismo, Historicismo, historia, lenguaje

1 El presente ensayo es resultado del trabajo en el proyecto PAPIIT: IN406019 ‘Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores de nivel superior’, con financiamiento de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

2 Grupo de Investigación Curricular, UIICSE, DIP, FES Iztacala, UNAM.

3 Universidad Nacional Autónoma de México.

4 Universidad Nacional Autónoma de México.

Abstract: The following article's aim is to present a review of the pedagogical concept of formation from a historical and philosophical perspective, drawing on key ideas from the German-speaking thinker Johann Gottfried Herder, who contributed instrumental elements to the development of German concept *Bildung*, which is usually translated as "formation". We consider Herder to be a relevant author because he embodies in a distinguished way the early stages of a pre-romantic critique of what he considered to be the one-sidedness of the enlightened reason. In Herder's formulation of historicism important ideological aspects about the principles and ends of education and formation begin to be outlined, aspects fostered by both enlightened and romantic inspirations. This essay offers an account on the historical and cultural context in which Herder lived, presents his reception of the enlightened ideas, his involvement with artistic and intellectual movements of critical nature, as well as his ideas about the *Bildung* in the fields of history, language and arts. Finally, we present a reflection about the partial pass into oblivion that Herder suffered because of the intellectual predominance of Kantianism during the XVIIIth century.

Keywords: Illustration, Romanticism, Historicism, History, Language

Antecedentes base de la Bildung

La lengua alemana ha legado a la historia de las ideas una palabra peculiar, polisémica y sugerente, cuyas resonancias reverberan constantemente en los ámbitos de la educación y la cultura hasta el día de hoy (a menudo deformadas debido a una mala o incompleta comprensión). Dicha palabra es *Bildung*, cuya traducción suele verse como «formación», pero cuyo pleno sentido no es tan fácil elucidar debido a que el contexto germanoparlante en el que surgió la informó con especificidades a menudo ignoradas en las traducciones, así como a la complejidad de la subjetividad humana, que es el campo en el que aquélla acaece. Dice Rebekka Horlacher⁵:

El concepto de *Bildung* alude, por lo general, a algo que no expresan (o no logran expresar) en su totalidad los conceptos de «instrucción» (*Erziehung*), socialización y enseñanza (*Unterricht*). En este sentido, *Bildung* refiere al objetivo de la realización personal en la vida.

Como veremos, el concepto de *Bildung* se irá conformando en una amplia esfera de reflexiones surgidas al calor de las grandes conmociones intelectuales de los siglos XVIII y XIX. Ilustración y Romanticismo son los dos pilares sobre los que se edifica la idea de formación: de aquélla obtiene ésta su brillo como ideal de socialización armoniosa del individuo; de éste, el ímpetu que arroja a la subjetividad más allá de sí misma, en busca de una finalidad que trascienda las condiciones impuestas por la unilateralidad de la razón ilustrada. La comprensión de este concepto es relevante para la cuestión educativa porque las nuevas ideas dieciochescas sobre la formación, que incluyen una nueva visión de la relación del sujeto con su comunidad y con la historia, generaron un fuerte impacto en el campo educativo y en el pensamiento pedagógico, como veremos oportunamente.

Hemos dicho que la *Bildung* surge en el contexto germanoparlante (debemos decir también, sin embargo, que fue influenciada fuertemente por reflexiones de pensadores británicos, especialmente Anthony Ashley Cooper, Conde de Shaftesbury)⁶. Hácese necesario, entonces,

5 Rebekka Horlacher, *Bildung, la formación*, trads. Leandro Reyno y Luis Andrés Bredlow (Barcelona: Octaedro, 2015), 10.

6 Horlacher, *Bildung*, 11.

conocer las especificidades históricas e intelectuales de los países de habla alemana durante el siglo XVIII, porque es la época en que vivieron algunos de los pensadores más señeros de la *Aufklärung/H'aS'KaLaH'* (Ilustración alemana, incluyendo su vertiente judía), así como los mentores e inspiradores del Romanticismo temprano. Kant, Mendelssohn, Herder y Lessing son sólo cuatro de los muchos nombres insignes de esta época tan rica del pensamiento humano. Presentamos ahora algunas de las características históricas del contexto que le dio origen a la *Bildung*.

Los diversos estados alemanes frente a Europa

Actualmente, la población germanoparlante de Europa vive, mayoritariamente, en dos países: Alemania y Austria; esta situación contrasta con la que prevalecía durante los siglos XVIII y XIX. En esa época, los pueblos de habla alemana estaban organizados de manera policéntrica, habitando dispersos en muy diversos Estados pequeños y medianos ubicados en el marco administrativo del *Sacro Imperio Romano Germánico*. Es importante señalar que este último ya no era, durante la época que nos ocupa, un *imperio* en el sentido usual del término, pues ya no ejercía soberanía sobre los territorios que lo integraban. El Sacro Imperio había sido un Estado poderoso, heredero de la tradición germánica carolingia⁷; sin embargo, en 1648, año en que concluyó la *Guerra de los Treinta Años*, se pactó la *Paz de Westfalia*, con lo que el Sacro Imperio perdió muchos de sus territorios y cedió la soberanía a los nobles locales que habitaban los que le quedaron⁸. Dicen Geary, Strauss y sus colaboradores⁹:

[El Imperio era] un edificio constitucional laxamente articulado pero no ineficaz en el cual pudieron coexistir 300 principados seculares y eclesiásticos grandes y pequeños, 51 ciudades imperiales (esto es, independientes dentro del Imperio) y cerca de 2000 condes y caballeros imperiales, cada uno de los cuales poseía la misma

7 Edward Acton et al., *Enciclopedia metódica Larousse*, vol. 5, *Historia universal*, ed. Carlos de la Fuente (México: Larousse, 1997), 59-60.

8 Acton et al., *Enciclopedia metódica Larousse*, 5:94.

9 Peter John Heather et al., "Germany," en *Encyclopædia Britannica*, artículo publicado Septiembre 18, 1998; última modificación Agosto 25, 2021, <https://www.britannica.com/place/Germany>.

soberanía territorial que un elector o un duque. [la traducción del inglés es nuestra responsabilidad].

Los países germanoparlantes más descollantes política y culturalmente durante esos siglos fueron Baviera, Sajonia, Prusia¹⁰, y el Imperio Austríaco. Los dos primeros eran llamados «Electorados» y el tercero fue un reino a partir del año 1701, cuando al Elector Federico III Hohenzollern (llamado luego Federico I) le fue reconocido el título de rey por parte del Emperador de Austria, como recompensa por la ayuda que prestaron los prusianos en la *Guerra de Sucesión Española*¹¹. El Electorado de Sajonia revistió gran importancia cultural; prueba de ello es el ascendiente que tuvieron en la vida espiritual de Europa las ciudades de Weimar y Jena.

Prusia se convirtió rápidamente en una de las grandes potencias militares de Europa en virtud del énfasis que pusieron sus gobernantes en el desarrollo del ejército, que llegó a ser uno de los más modernos y mejor entrenados de la época¹². Austria, por su parte, contaba con un ejército de unos 100,000 efectivos, y la progresiva profesionalización de éstos fue un acicate crucial para la modernización de un país cuyas luengas fronteras lo hacían vulnerable a los ataques del Imperio Otomano y de Francia, sus poderosos rivales¹³.

El policentrismo del ámbito germanoparlante mantuvo a los países que lo componían en un constante estado de competencia, alimentando rivalidades que se iban reconfigurando al calor de las abundantes situaciones bélicas que se presentaron en la región, especialmente la *Guerra de Sucesión Española (1701-1713)*, que alió a Prusia y Austria, como antes vimos; la *Guerra de Sucesión Austríaca (1740-1748)*, que las enfrentó; y la *Guerra de los Siete Años (1756-1763)*, en la que Austria y Francia lucharon del mismo lado contra Prusia. Esta última, por su parte, solía estar en conflicto con Sajonia¹⁴.

Para entender mejor la posición política e ideológica que asumieron los países germanoparlantes ante el resto de Europa (especialmente ante Francia, cuyos sectores burgueses revolucionarios recorrían a excelente

10 Francisco Larroyo, *Historia general de la Pedagogía* (México: Porrúa, 1984), 416.

11 Heather et al., “Germany.”

12 Acton et al., *Enciclopedia metódica Larousse*, 5:103.

13 Heather et al., “Germany.”

14 Heather et al., “Germany.”

ritmo los caminos de la subversión, acicateados por la obstinación autoritaria de su rey), es necesario explicar un factor que hace más inteligible la particularidad que dichos Estados acusarían en lo sucesivo: se trata de la tendencia política de varias monarquías europeas -no la francesa-, conocida como *Despotismo Ilustrado*. Este estilo de regencia constituye una actitud intermedia entre la completa indiferencia ante el bienestar de los súbditos y la asunción republicana de la soberanía popular: algunos monarcas de ideas progresistas, implementaron reformas y leyes relativamente innovadoras, que generaban mejores condiciones en la vida de los gobernados -servicios públicos como educación y apoyo a la ciencia, además de ciertas garantías a la libertad de expresión-. Con ello, los déspotas ilustrados apuntalaron la legitimidad de la monarquía en países en los que, como consecuencia, los súbditos no desarrollaron un interés profundo en construir una democracia republicana. Dice al respecto Larroyo¹⁵:

No pocos monarcas en diversos países comprendieron la necesidad de practicar grandes reformas a fin de mejorar las condiciones de vida de sus súbditos, pues temían la intervención directa del pueblo en la dirección de la política. Por eso introdujeron cambios en la administración y fomentaron la economía y la educación de las clases trabajadoras, impidiendo la intervención de éstas en el gobierno.

Hemos de subrayar aquí, en virtud de nuestro interés por reconocer los orígenes de la problemática de la *Bildung* / *Formación*, que las monarquías consideradas representativas de un «Despotismo Ilustrado» incluían entre sus políticas públicas el impulso a la educación de los sectores populares. Veremos ahora con cierto detalle los acontecimientos políticos e intelectuales que tuvieron lugar en la época despótico-ilustrada para los pueblos alemanes.

Un ejemplo paradigmático del Despotismo Ilustrado es el rey prusiano Federico II, llamado «el Grande», quien «introdujo la libertad de prensa, abolió la tortura legal, restableció la Academia de ciencias, desarrolló la industria mediante la creación de fábricas y fomentó la educación primaria»¹⁶. Era tal su prestigio que Kant le llamó al decimotavo *El siglo de Federico*¹⁷, y en él gozó este monarca:

15 Larroyo, *Historia general de la Pedagogía*, 414.

16 Acton et al., *Enciclopedia metódica Larousse*, 5:103.

17 Faustino Oncina Coves, “J. G. Fichte, el Yo y la libertad,” en *Johann Gottlieb*

de la convivencia y el beneplácito de la clase pensante. Su muerte dilatará sus dimensiones, y la simbiosis de filósofo y rey, que él encarnaba, se convertirá a partir de entonces en un recuerdo venerado¹⁸.

La «particularidad alemana», generosa en extravagancias, nos regala con esta situación una ironía irresistible: he aquí que los intelectuales progresistas de Prusia enarbolaban el recuerdo de un rey como bandera de los ideales ilustrados. Podemos aventurar que el *Despotismo Ilustrado* preparó el terreno para que el pensamiento clásico alemán desarrollara buena parte de sus rasgos idiosincrásicos: la tolerancia ideológica promovida por los déspotas le daría a un Kant, a un Mendelssohn o a un Herder el margen necesario para generar ideas muy críticas hacia los aspectos desagradables de la realidad, ideas tendientes a impugnar la facticidad dada y concebir un mundo justo, racional; empero, las estructuras políticas reales, que aun conservaban exitosamente su poder, impedían la concretización de esas aspiraciones emancipatorias. Es sintomático que muchos ilustrados alemanes manifestaran una notable simpatía hacia la Revolución Francesa, «pues creían que habían contribuido a producirla»¹⁹, pero no pudieron llevar esta simpatía más allá del campo discursivo cuando, al acaecer las invasiones napoleónicas, los países despótico-ilustrados (otrora progresistas) pasaron al lado reaccionario del espectro político.

La Ilustración Alemana

Según Wilhelm Dilthey: «la tarde del 31 de mayo de 1740, después de morir Federico Guillermo I, el nuevo rey se trasladó de Postdam a Berlín con el alma empapada de las últimas conversaciones con su padre y del final heroico de la vida de éste»²⁰. Este sucesor a la postre sería conocido como *Federico el Grande*. El cambio de reinado significó un renovado y decidido impulso a la peculiar Ilustración Alemana en el Siglo XVIII.

Fichte (Madrid: Editorial Gredos, 2013), xxxviii.

18 Oncina Coves, “J. G. Fichte, el Yo y la libertad,” xxxviii.

19 Rüdiger Safranski, *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*, trad. Raúl Gabás Pallás (Barcelona: Tusquets Editores, 2009), 32.

20 Wilhelm Dilthey, *Obras*, trads. José Gaos et al., vol. 3, *De Leibniz a Goethe* (México: Fondo de Cultura Económica, 1945), 91.

Como vimos arriba, durante buena parte de este siglo y del anterior los pueblos alemanes vivieron una situación de luchas por el mantenimiento de la autonomía o por la separación, tales como las habían tenido por largo tiempo. Federico Guillermo I había enfrentado en buena medida esa condición; la opción guillermina en ese sentido consistía en promover un acentuado militarismo, con el deseo de que Prusia pudiera eventualmente erigirse en líder del mundo germanoparlante. Sin embargo, y pese al fortalecimiento político de los Estados, tales pugnas generaron un adicional atraso económico y cultural en la población, en comparación con otras regiones de Europa, y esto se manifestaba también en el bajo desarrollo —o nulo en algunos casos— de una lengua que fuese común a todas esas ciudades y poblados, que a la postre se convertirían en germanoparlantes.

Ante esta situación, la evidencia de los logros en materia de ciencias, artes y filosofía de la Francia ilustrada ejercía una gran atracción entre los gobernantes y los reducidos sectores cultos de diversas ciudades y regiones germanas. Las ciencias y teorías desarrolladas por los galos ejercían un fuerte ascendiente sobre las temáticas de interés y de estudio en las pocas universidades y escuelas de las ciudades que posteriormente conformarían a Alemania. No sólo la Ilustración Francesa, sino también los desarrollos de la Ilustración en Inglaterra eran referentes y objeto de emulación para los filósofos, científicos y maestros de aquellas poblaciones germánicas, convencidos de que la adopción de esos adelantos los haría superar los mencionados atrasos económicos, culturales, educativos y científicos. Estas influencias se tradujeron en un relativo crecimiento cultural de signo extranjerizante que a muchos satisfacía, pero que también generaba descontento entre sectores amplios de las poblaciones referidas.

Adicionalmente, la Guerra de los Treinta Años, junto con la influencia del movimiento ilustrado en Europa, complicaba el gobierno de Federico Guillermo I, y se articulaba con el hecho de que la Reforma Protestante había menoscabado la influencia, el dominio político y el poder centralizador del catolicismo. Esto se traducía en la demora de la unificación de los pueblos germanos. Con la relativa laxitud del poder político, estas condiciones favorecían que tímida y paulatinamente germinaran las ideas de igualdad ante la ley y la tolerancia. «El resultado fue quedar [*sic*] echadas las bases para

la peculiar combinación de religiosidad dulcificada, pensamiento científico y un nuevo estilo de vida artístico [...]»²¹.

Se puede decir que el inicio de la Ilustración Alemana consistió en una marcada emulación, principalmente de su homóloga francesa. Simultáneamente, la *Guerra de los Treinta Años* afectó a comercios e industrias, pero especialmente a la población empobrecida de las aldeas y poblados dispersos, generando modalidades de esclavitud y pobreza que se acentuaban por la exigencia de impuestos de parte del príncipe, interesado en cubrir los gastos de guerra. Consecuencia inmediata de esa situación fue que «resultaban arrancadas de raíces... [las prácticas de] la rica vida del espíritu» en los entornos burgueses y de todos los ambientes sociales. La labor relacionada con el desarrollo de la cultura que, aunque con modestos logros, previamente a esa guerra había desplegado el Estado entre la población, entró en decadencia. Dilthey afirma que:

El factor general determinante de la cultura alemana en el siglo que va de La Guerra de los Treinta Años a Federico el Grande estuvo en que aquel pueblo retrasado y rechazado se esforzó todo él por acoger en su seno la superior cultura extranjera. Ello trajo consigo muchas calamidades, una falsa adoración por el extranjero, la adopción de extrañas reglas y desarreglos...la cultura francesa... imponía al alemán incluso en sus malas partes. Príncipes y cortes encontraban en ella modelos de aristocrática inmoralidad²².

Referíamos arriba que el ascenso de Federico el Grande, en 1740, impulsó de manera peculiar a la Ilustración Alemana. Él vivió en Francia durante su juventud, y ahí estableció vínculos de estudio y amistad con renombrados personajes de la Ilustración a los que admiraba; en sus aprendizajes y trato con ellos fue apropiándose del espíritu de la Ilustración Francesa en sus diversas manifestaciones, y allí gestó la idea de instaurar en Prusia un régimen de gobierno que encarnara esos ideales, porque con muchos pueblos germanos lograrían superar su rusticidad. Así pues, «con él parecía haber llegado la hora de que se realizase el ideal de la monarquía ilustrada»²³, a saber, lograr y

21 Dilthey, *Obras*, 3:45.

22 Dilthey, *Obras*, 3:44.

23 Dilthey, *Obras*, 3:91.

difundir ampliamente la Ilustración Alemana. Esta nueva orientación de Federico II se distinguía de la anterior en que quería asimilar los aspectos *progresistas* de la cultura francesa, y no sus vicios anquilosados.

Una notable diferencia de este rey con respecto a los anteriores es que, durante su residencia en Francia, había probado sus capacidades como escritor en los campos de la filosofía, la literatura y la poesía, además de ser un aficionado a la música y al teatro, cosas que seguiría haciendo durante su reinado. Con esa incursión en el campo de las humanidades consolidó su ideario como gobernante ilustrado, donde se plasmaban principios del *Derecho Natural*; congruente con ello, en lugar de asumirse como el dueño absoluto del pueblo, de su gente y de los territorios que gobernaba, esta concepción del Derecho lo instaba a erigirse como protector, juez y vigilante encargado de armonizar los intereses individuales de sus gobernados, de modo que no interfirieran con el bien común; por eso proclamaba que:

lo único que distingue a los reyes de los demás hombres es la posición que ocupan en la sociedad, posición que les obliga precisamente a ser un modelo de virtudes, ya que sólo en la virtud puede cifrarse la unión entre los hombres²⁴.

Una tarea asumida por su gobierno fue el involucramiento en, y el incremento de las tareas dedicadas a, la educación y el desarrollo cultural de su pueblo. Como vimos antes, esta orientación es un rasgo distintivo de los despotismos ilustrados, que en el caso de Federico el Grande significaba hacer de Prusia una nación ilustrada. El nuevo príncipe tenía que impulsar una condición económica que posibilitara aquel ideal:

Era necesario que aquel pueblo no perdiese las virtudes que el príncipe amaba en él: su amor al trabajo, su honradez, la honestidad de su vida familiar... a la par con esto, habría que elevarlo a ideas más libres, a costumbres más suaves, y a formas de vida más bellas, a una religión natural sublime y a una concepción social de los deberes morales. Esta era la meta a que debía dirigirse la labor del estado²⁵.

24 Dilthey, *Obras*, 3:92.

25 Dilthey, *Obras*, 3:93.

Para la consecución de este programa la educación era un requerimiento central, tanto la de carácter popular como la profesional, así como la de los oficiales y de los funcionarios. De esta manera los prusianos estarían en camino de tener una cultura libre y al mismo tiempo un alto sentido del deber más generalizado.

Un elemento importante de la peculiar Ilustración Alemana es el *pietismo*: vertiente de interpretación del Protestantismo, con características propias arraigadas en las condiciones de los pueblos germánicos. La *Reforma Protestante* había arrancado en las primeras décadas del 1500, movimiento liderado por Martin Lutero en lo que ahora es Alemania, y de allí se extendió por el centro y norte de Europa principalmente. Su interés central fue el rechazo a la desviación de los principios del Cristianismo acaecida en la cúpula de la Iglesia Católica, particularmente en el Vaticano de Roma: los lujos desmesurados, la mercantilización de la fe y diversas formas de corrupción. A partir de allí se disparó una serie de críticas y demandas, tales como la exigencia de autonomía para las iglesias y la eliminación de la obligatoria mediación de los curas en la relación de los individuos con Dios, entre otras; se condenaron el dogmatismo, la confesión, y otras prácticas del catolicismo. En fin, la *Reforma* provocó cambios muy marcados en el dominio religioso, cultural y político de la religión cristiana. Pero con el paso del tiempo el *Luteranismo* también empezó a ser objeto de críticas y rebeliones entre sus prosélitos hasta ser cuestionado por formalista, ritualista y dogmático. A mediados del siglo XVII se consolidó el movimiento pietista en los pueblos germanos, con la intención de instaurar una actitud religiosa más libre en el ejercicio de sus prácticas, que superara los males del *Luteranismo*:

El pietismo tendía a denigrar la preocupación por el dogma y las diferencias confesionales. También acababa defendiendo al individuo, a sus sinceras convicciones y a sus comunidades libremente escogidas contra las grandes estructuras oficiales del Estado y de la iglesia que exigían obediencia. Tendía a impulsar a los hombres a través de trabajos de mejoramiento, educación y bienestar social²⁶.

26 Charles Taylor, *Hegel*, trads. F. Castro Merrifield, C. Mendiola Mejía y P. Lazo Briones (Barcelona: Anthropos, 2010), 10.

Dilthey reconoce el papel relevante que el pietismo jugó para la Ilustración alemana y el posterior neohumanismo que se desplegó contra la unilateralización del racionalismo de la *Aufklärung* [la Ilustración]:

Las sectas y el pietismo obraron mucho más enérgicamente que las iglesias sobre la moralidad personal y la disciplina religiosa. Y como los rígidos y tajantes conceptos del dogma desaparecen..., se hace el contenido de la fe más capaz de adoptar libres formas artísticas determinadas por la fantasía. Esta transformación artística de la doctrina cristiana tradicional resultó favorecida y facilitada por las tendencias racionalistas²⁷.

A partir de esta alusión al pietismo, a su acento en las virtudes humanas, más que a los ritualismos, podemos afirmar su contribución y acompañamiento con la Ilustración Alemana hasta el siglo XVII. Por un lado, atemperó el materialismo de los ilustrados franceses, y por el otro colaboró en la formación de un espíritu afín a la creación artística y humana que se expresaba en el canto, la música y la poesía, es decir, en el desarrollo del espíritu. Además de esto, fue un movimiento de impulso al individualismo y a las actitudes racionales, contrario a los dogmas religiosos, y orientado a la búsqueda de mejores condiciones sociales, en las que la educación jugaba un papel importante.

Otro elemento clave para alcanzar esta mirada panorámica a la Ilustración Alemana es el papel de las Academias en este proceso. En diferentes regiones de Europa han existido, ancestralmente, prácticas de búsqueda del conocimiento. Entre ellas se pueden mencionar la alquimia, la astrología, y la exploración de la naturaleza, entre otras indagaciones y especulaciones para explicar el mundo y el destino humano. Muchas de éstas eran divergentes o contrarias a los viejos dogmas y jerarquías religiosas de esas localidades, por lo que se consideraban heréticas y, por tal motivo, objeto de persecuciones e inclusive de condena a muerte contra quienes las realizaran. Ello empujó a la aparición de hermandades, cofradías y sociedades cerradas y secretas para la continuación de experimentos o descubrimientos, y para la salvaguarda de sus miembros. Con el tiempo la condición cambió, en parte merced al reconocimiento que le dieron los gobernantes y comerciantes a la utilidad de los conocimientos que lograban los

27 Dilthey, *Obras*, 3:81.

miembros de esas asociaciones, saberes que en muchos casos se convertían en instrumentos y orientaciones para incrementar el poder del gobierno y sus riquezas, lo que paulatinamente se tradujo en la fundación y patrocinio oficial por parte de los nobles y gobernantes, de diversas entidades y asociaciones para la investigación de la naturaleza, la cultura y las artes. A grandes rasgos, ese es el origen de mecenazgos, sociedades, institutos o academias, que en muchos casos llevaban la denominación de «Real Academia», lo cual expresa el interés de los gobernantes y la nobleza por apoyarse en los conocimientos, la cultura y eventualmente por la ilustración de sus cuadros administrativos, para así mantener su dominio. Inclusive, en algunos casos, las Academias resultaban necesarias para la educación del pueblo en general. Por eso jugarían un importante papel en la construcción de la Ilustración Alemana durante el siglo XVIII, que es el período que nos ocupa en este escrito, pero esas organizaciones ya tenían una historia previa:

el siglo XVII creó las condiciones en que viven las Modernas Academias... aportó en el conocimiento mecánico de la naturaleza una ciencia que poseía el pleno carácter de la validez universal y garantizaba el progreso continuo de la cultura, gracias a estar fundada en las proposiciones de la matemática y a ser aplicable a los fines de la técnica²⁸.

Según Dilthey, «la más importante de estas sociedades, la «Palmera»²⁹. Fue tan importante para Federico Guillermo I, el Príncipe Elector, que formó parte de ella. Además, en el instituto de investigaciones, en Nuremberg, trabajó Leibniz, quien más tarde dirigiría la Academia de Berlín. «En su suelo se desarrollaron las ideas pedagógicas de Comenio, quien alentó la esperanza de que fuesen realizadas un día por la unión general de las mismas [academias]»³⁰. Finalmente, Berlín se convirtió en el lugar donde confluyeron científicos, literatos y filósofos, tanto de Inglaterra como de Francia, de modo que se consolidó la Academia de Berlín, con una orientación fuertemente científica que buscaba el desarrollo del pensamiento lógico, racional y seguro, hasta que se estableció como un refugio de importantes escritores y pensadores de la

28 Dilthey, *Obras*, 3:16.

29 Dilthey, *Obras*, 3:22.

30 Dilthey, *Obras*, 3:23.

Ilustración de diferentes lugares de Europa, muchos de ellos expulsados por sus gobiernos.

La Academia de Berlín, como dijimos, fue dirigida por Leibniz, quien impulsó, en menor medida, a intelectuales alemanes hacia el desarrollo de la cultura humanista clásica, junto con los descubrimientos científicos de esa época. Este asunto provocó el descontento del futuro Federico el Grande, hijo del rey, que le puso constantemente obstáculos a sus proyectos, sin embargo este impulso «mantuvo [...] esta visión de la vida el espíritu constructivo del siglo XVII, [y] perviviría su núcleo en Lessing, Herder y Goethe»³¹. Estos últimos son personajes clave para el surgimiento de la *Bildung*.

Hemos dicho antes que en 1740 Federico el Grande heredó el trono de su padre. De las primeras acciones que emprendió al llegar al gobierno fue la transformación de la Academia de Berlín, que a la sazón se había convertido, según él, en un espacio improductivo, sin dirección clara, y hasta en un lugar de corrupción. Entonces, para el gobierno del nuevo rey:

El siglo XVII había conquistado la autonomía del pensamiento científico; la literatura francesa del siglo XVIII lucha por erigir a la inteligencia soberana en juez de las instituciones sociales existentes, de la vida económica, la iglesia, el estado y las costumbres. La inteligencia se considera soberana frente a la vida. La razón escéptica va eliminando en cada uno de estos sistemas y bajo diversas formas toda idea metafísica del más allá³².

Y además, «En el primer plano de estos esfuerzos se destaca la nueva *Academie des Sciences et Belles-Lettres*»³³. No sólo por el nombre galo de esta reformada academia se evidencia la admiración de Federico el Grande por lo francés, sino porque esta institución se puebla avasalladoramente de intelectuales provenientes de ese país, dirigidos por Voltaire, con lo que arranca así el originario proyecto de la Ilustración Alemana impulsado por Federico el Grande, que en un tiempo más adelante provocaría importantes reacciones y movimientos socio-culturales, como el *Sturm und Drang* y el Romanticismo.

31 Dilthey, *Obras*, 3:30.

32 Dilthey, *Obras*, 3:107.

33 Dilthey, *Obras*, 3:123.

La Bildung en la Ilustración

La intelectualidad alemana ahora se enriquecía con lo que en la Antigüedad se había formulado en el pensamiento griego y romano; al mismo tiempo, se nutrió de las novedades que naciones como Francia e Inglaterra aportaban. Esta agitación intelectual no sería indiferente ante el deseo popular de rescatar algunos caracteres considerados propios de la cultura alemana, en los que habría de profundizar más tarde el Romanticismo. De entre este rico cúmulo de experiencias y reflexiones es de donde parte el centro de nuestro estudio: la *Bildung*. Cabe reiterar que el concepto es propiamente intraducible a diferentes lenguas incluyendo el español, ya que las características específicas que engloba la *Bildung* no son aplicables a los términos usados para su usual traducción como «educación», «cultura», entre otras. Optamos aquí por el término «formación» ya que a pesar de que también resulta insuficiente, resalta el aspecto pedagógico en el que aquí nos centramos, por lo que pedimos al lector no entender «formación» dentro de los usos que a menudo se le dan en español, sino como *Bildung*, toda vez que su imprecisa castellanización será utilizada aquí solamente para facilitar la lectura al público hispanoparlante.

Primeramente hay que considerar que su más primigenio origen se presenta en el término *Bildunga* del antiguo alto alemán, que se refería a la producción de objetos en sentido material, particularmente en la alfarería y sus prácticas de modelaje. Así, este término pasó a referir al latino *imago* en las traducciones bíblicas como la imagen de Dios a partir de la cual el ser humano debía tomar forma. De esta manera se homologó el término alemán *Bild* (imagen) al latino *imago*³⁴. Aquí podemos ver claramente la influencia y génesis místico-religiosa que engendró un término que sería la base de muchos otros.

Ahora que vimos el origen de la palabra *Bild*, cabe anclar ésta a la acción formativa que sucede en la persona humana. *Bildung*, partiendo de la idea de *imago* traducida en *Bild*, se basa en una imagen modelo (*Vorbild*) para seguirla o hacer una imitación de ella (*Nachbild/Nachbildung*) en la propia persona³⁵. Es a raíz de esto que podemos hablar de una *formación humana*. La *Bildung* se construye a partir de un modelo y su imitación en la propia persona. Esta tendencia habría de

34 Horlacher, *Bildung*, 19.

35 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*, vol. 1, trads. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2003), 40.

permanecer dentro de los teóricos de la *Bildung*, siendo frecuente que junten al interior de este concepto tanto el proceso como su producto final. En otras palabras: hasta este punto tenemos que la *Bildung* es el proceso de imitación y el resultado del modelo imitado. ¿Pero de qué forma se vincula esto con la Ilustración?

Como hemos mencionado antes, los territorios germanoparlanes se nutrieron fuertemente del pensamiento francés e inglés. Particularmente en este último caso fue muy relevante el tercer conde de Shaftesbury. En su texto *Soliloquy* (*El soliloquio*) aborda la labor del escritor como agente moral, que mediante su escritura debía mejorar a la sociedad. Aquí los términos *to form* y *formation* pasaron del inglés al alemán en su traducción como *bilden* y *Bildung*, respectivamente. También en su texto *The Judgment of Hercules* se retoma que lo importante es expresar en el exterior lo que existe en la forma interior o *inward form*, que de igual manera se tradujo por *Bildung*³⁶. El gran atractivo del pensamiento inglés se refleja de buena forma en el interés por Shaftesbury, quien contaba con un amplio reconocimiento en esa época. Sus textos ayudaron a generar amplias discusiones sobre ética, estética y también pedagogía, que avivaron las reflexiones sobre la *Bildung*.

A la par de su dimensión estética, es importante señalar también las connotaciones teológicas de la *Bildung*. He aquí que el:

lenguaje de la Ilustración en Alemania también conservó una impronta teológica [...]. La esperanza de redención y la reivindicación de la educación convergen desde entonces en *Bildung* e Ilustración. Es la reivindicación de la educación de los que se ven a sí mismos como ilustrados la que sitúa el concepto de *Bildung* en el ámbito pedagógico³⁷.

Un interés avivado por la educación es suscitado en la Ilustración, que atrae a la *Bildung* al terreno educativo —comenzando el distanciamiento con la teología—, esa mudanza relativa de lo específicamente teológico hacia el campo educativo resultaba vital para el proyecto ilustrado. Una época donde la razón debía reinar sobre todas las demás facultades humanas necesitaba educación para poder formar dichas facultades,

36 Horlacher, *Bildung*, 29-30.

37 Reinhart Koselleck, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, trad. Luis Fernández Torres (Madrid: Editorial Trotta, 2012), 57.

debía influir en las personas para dirigir sus potencias hacia el desarrollo, suscitando con ello el progreso de la época a través del mejoramiento de los individuos, engranajes de la sociedad. Cabe resaltar esto como una de las principales características que en la Ilustración tiene la formación o *Bildung*: el estar sujeta o el ser instrumento de la educación (*Erziehung*).

Immanuel Kant dice al comienzo de su *Pedagogía* [1]: «Entiendo por educación (*Erziehung*) los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación (*Bildung*) [2]»³⁸. Aquí Kant encierra a la formación dentro de la educación; esta última es la que ocupa un lugar preponderante en el proyecto ilustrado de aquél, y no la formación. Vemos a la educación realizada nuevamente en otra parte del mismo texto, en esta señera sentencia: «Únicamente [*sic*] por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser»³⁹. La educación ocupa un lugar, como al inicio se estableció, de instrucción y directriz del camino por el que el hombre ha de andar; el maestro instruye y la persona anda. ¿Pero se ha de limitar a esto?

En el corto pero célebre ensayo *Contestación a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?*, Kant nos remite a que la Ilustración significa abandonar la «minoría de edad» de la cual no hay otro culpable que nosotros mismos. ¿Y en qué consiste esta minoría? En no hacer uso de nuestra propia razón, sin la ayuda de otro, para enfrentarnos a lo que es correcto y necesario. En otras palabras: la superación de la «minoría de edad» conlleva el uso de nuestra propia razón ante el mundo y sus sujetos; significa autonomía en la determinación y el empleo de nuestras facultades y habilidades para decidir sobre nosotros mismos. Tal superación se resume en la famosa expresión «¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración»⁴⁰. Entonces la educación no funge como una determinante absoluta sino que debe procurar la autonomía del sujeto para su posterior autodeterminación. Pero dicha labor, en la mirada kantiana, sigue estando restringida a lo que la educación puede hacer del estudiante; el maestro o tutor tiene por tanto un papel preponderante, siendo que puede ayudar al sujeto a

38 Immanuel Kant, *Pedagogía*, trads. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual (Madrid: Ediciones Akal, 2013), 29.

39 Kant, *Pedagogía*, 31.

40 Kant, vol. 2, trads. Roberto Rodríguez Aramayo et al. (Madrid: Editorial Gredos, 2010), 3.

decidir hacer uso de su propio entendimiento para sí y para los demás; o, por el contrario, puede entorpecerlo: «aquel público, que previamente había sido sometido a tal yugo por ellos mismos, les obliga luego a permanecer bajo él, cuando se ve instigado a ello por algunos de sus tutores que son de suyo incapaces de toda ilustración»⁴¹.

Las distinciones poco claras, pero existentes, entre educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*) no sólo se presentaban en la obra kantiana sino en la Ilustración en general, cosa que apuntó Moses Mendelssohn en su propio intento de contestar a la pregunta: ¿qué es la Ilustración? Nos dice que las «palabras *Ilustración*, *cultura* y *formación (Bildung)* son todavía en nuestro idioma unas recién llegadas. Pertenecen puramente al lenguaje de los libros. La gente común apenas las entiende»⁴². Este texto nos sitúa en una especie de estado del arte sobre la Ilustración a partir de estos términos nuevos, que además se encontraban completamente entrelazados a ella según la visión de Mendelssohn. Los entendía como formas de modificación de la vida para mejorar la condición social, de forma similar a Kant, al mismo tiempo que como formas de combatir la corrupción de una nación.

Las acotaciones de Mendelssohn nos ayudan a entender que el concepto de *Bildung* era nuevo dentro de la reflexión intelectual y que por lo tanto no contaba con la profundidad que después desarrollaría. Empero, ya era incluido dentro de los discursos ilustrados a la vez que, como fue mencionado anteriormente, separado —al menos parcialmente— del ámbito teológico para incorporarlo a los discursos sobre el progresivo devenir social basado en el intelecto autónomo de los sujetos. Pero más allá de esto, dos años antes de que aparecieran los trabajos de Kant y Mendelssohn sobre la Ilustración, Gotthold Ephraim Lessing había contribuido al debate educativo con una concepción no más profunda pero sí más clara sobre la distinción entre educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*), más cercana a la que se desarrollaría a lo largo del siglo XIX donde, a pesar de que no se negaba la participación de la educación en la formación, sí se dotaba a ésta de la característica de ser personal y determinada sólo por su poseedor, suficiente en sí misma.

41 Kant, 2:3.

42 Moses Mendelssohn, “Acerca de la pregunta: ¿a qué se le llama ilustrar?,” en *¿Qué es Ilustración?*, trad. Agapito Maestre y José Romagosa (Madrid: Tecnos, 2007), 11.

Al comienzo de su texto *La educación del género humano*, el autor antes mencionado nos dice que la «educación no le da al hombre nada que no pueda alcanzar éste por sí mismo; le da lo que podría alcanzar por sí, sólo que lo tiene más fácil y rápidamente»⁴³. Esto nos permite intuir que la educación, más que un agente necesario, existe como un impulso a la sociedad para acelerar los procesos de aprendizaje y aprehensión del mundo que bien podrían ocurrir sin su intervención. Sin embargo, esto se ve confirmado y a la vez matizado más adelante cuando menciona: «Es lo que sucede también con los niños a quienes se deja crecer por sí mismos: muchos se quedan en estado completamente tosco y unos cuantos se autoforman (*bilden sich*) maravillosamente»⁴⁴. Esto deja entrever que más allá de no ser necesaria la educación, lleva a un grado objetivo de perfeccionamiento a la humanidad, mientras que dejando a los sujetos ocuparse solos de su formación, éstos podrían desarrollarse de buena o mala manera según sus condiciones. La educación cede terreno aquí a la formación, pero permanece como la reguladora del desarrollo de la humanidad.

Este avance sería de todas formas relevante en la posteridad. Los discursos sobre la *Bildung*, fuera del marco de la Ilustración, inaugurados por Herder, la situarían como un elemento independiente de la educación, más sensible a la cultura y a la historia que a la enseñanza y la instrucción. Herder se separa de los discursos ilustrados de una forma radical en todas las áreas que busca explorar, incluyendo la pedagogía, criticando duramente el proyecto de escuela ilustrada en su obra *Diario de mi viaje de 1769*. Resulta importante entender la base que Herder impugna para poder entender su pensamiento en lo general y en lo pedagógico. A pesar haber sido discípulo de Kant en su momento, le resultaron más atractivos los postulados antirracionalistas de Hamann, que dieron origen a la escisión de esta corriente de pensamiento, y que desembocarían en disputas con su antiguo maestro, particularmente en el campo de la historia. Dos consecuencias resultaron de este distanciamiento intelectual: por un lado, el triunfo de la filosofía kantiana en la sociedad alemana de la época y, por otro lado, la publicación de la *Metacrítica a la Crítica a la razón pura*, por parte de Herder.

43 Gotthold Ephraim Lessing, “La educación del género humano,” en *Escritos filosóficos y teológicos*, trad. y ed. Agustín Andreu Rodrigo (Madrid: Editora Nacional, 1982), 574.

44 Lessing, “La educación del género humano,” 577.

Johann Gottfried Herder: La Bildung en el *Sturm und Drang*

Vimos que los pueblos germánicos desarrollaron un marcado celo contra las influencias y estilos afrancesados, tanto por sus avatares políticos, históricos y sociales, como porque representaban la intromisión de una nación más avanzada en la idiosincrasia de los pueblos germanófonos. Pero, por otro lado, las circunstancias concretas de los pueblos alemanes generaban la necesidad de expandir su educación, la ciencia y las expresiones culturales y artísticas acordes a sus raíces, como vía para salir del atraso ya descrito. En fin, las peculiaridades de su historia crearon una relación ambivalente con el movimiento de la Ilustración y sus aspiraciones específicas -como el tipo de educación- que florecía en muchos países de Europa a lo largo del siglo XVIII. Por un lado, tenían la necesidad de salir de su rusticidad, mejorar el desarrollo de una lengua común y superar su escaso nivel de educación; pero, al mismo tiempo, crecía un rechazo a los postulados de la Ilustración por varias razones, principalmente el énfasis que ponía ésta en la universalidad y centralidad de la Razón para entender, enfrentar y resolver todos los asuntos del mundo y de la vida. Quizá lo que más exacerbó la animadversión entre humanistas, literatos y religiosos contra los supuestos ilustrados, es que:

métodos similares a los de la física newtoniana que había logrado grandes triunfos en el reino de la naturaleza inanimada, podrían ser aplicados con igual buen éxito a los campos de la ética, la política y las relaciones humanas en general⁴⁵.

Así pues, la historia que a grandes rasgos revisamos arriba nos permite entender el surgimiento de un movimiento cultural antiilustrado que postulaba entre sus doctrinas centrales

[...] la creencia enraizada en la antigua doctrina de la ley natural, de que la naturaleza humana era fundamentalmente la misma en todos los tiempos y lugares; que las variaciones locales e históricas carecían de importancia⁴⁶.

45 Isaiah Berlin, *El estudio adecuado de la humanidad: antología de ensayos*, trad. Francisco González Aramburo et al., ed. Henry Hardy y Roger Hausheer (México: Fondo de Cultura Económica; Turner, 2009), 142.

46 Berlin, *El estudio adecuado de la humanidad*, 141.

Si la naturaleza humana era la misma en todos los lugares, las vías del progreso y avance socio-cultural debían ser las mismas para todos, y estas convicciones no le resultaban aceptables a muchos germanos, defensores de sus tradiciones. Además, el rechazo al pensamiento ilustrado se debía a que afirmaba que era posible encontrar leyes y explicaciones lógicas, factibles de demostración y comprobación, para todo; teorías que se oponían y pretendían superar a las actitudes intelectuales perezosas, supersticiosas, de prejuicios, dogmas religiosos, fantasías, tradiciones populares del pasado y de ausencia de educación, típicas de los pueblos no ilustrados. Como una respuesta ante tales presunciones apareció el movimiento llamado *Sturm und Drang*, que Fernández López⁴⁷ describe en estos términos:

[comenzó con la] irrupción de un grupo de jóvenes literatos con obras que rompían con las normas morales y estéticas anteriores [...]: *Sturm und Drang* («Tormenta e impulso»). Hasta aproximadamente 1770, la literatura alemana se debate entre la influencia francesa y la inglesa. Paralelo al triunfo de la Ilustración nacional (*Aufklärung*) surge el movimiento prerromántico *Sturm und Drang*. Es un movimiento de rechazo al racionalismo de la Ilustración. La época del *Sturm und Drang* va de 1765 a 1785. *Sturm und Drang* (1776) era el título de un drama de Friedrich Maximilian Klingler (1752-1831), amigo de juventud de Goethe [...]. Esta corriente literaria del *Sturm und Drang* comenzó con los *Fragmente* (1767) de Herder y termina con *Die Räuber* (1781) de Schiller⁴⁸.

Entre estos humanistas figuraba Johann Georg Hamann, personaje muy polémico y de los primeros que se opusieron frontalmente a la Ilustración, no sólo desde el punto de vista filosófico, artístico o literario, sino como importante animador del movimiento «Tormenta e impulso»; tanto así que por sus ataques incendiarios al iluminismo lo posicionaron como:

El enemigo más apasionado, el más consistente, extremado e implacable adversario de la Ilustración y en particular de todas

47 Justo Fernández López, “El movimiento literario alemán. Sturm und Drang.” Historia de la literatura española, HISPANOTECA, consultado Marzo 8, 2021, <http://www.hispanoteca.eu/Literatura%20ES/Sturm%20und%20Drang.htm>.

48 Fernández López, “El movimiento literario alemán.”

las formas de racionalismo de su época –vivió y murió en el siglo XVIII [...]»⁴⁹.

Contribuyó al *Sturm und Drang* y también al Romanticismo; ejerció una notoria influencia en estos movimientos. Acudimos nuevamente a Justo Fernández, quien afirma que:

Los *Stürmer* odian las reglas classicistas o toda regla que obstaculice a la expresión de sus pasiones, y *propugnan el retorno a la naturaleza, la libertad en los sentimientos y en el arte, con afán de originalidad* (teoría del genio). *Conceden protagonismo al sentimiento frente a la forma y a la naturaleza, y defiende ante todo la libertad del artista. Se concede a los artistas la libertad de expresar su subjetividad individual y sus emociones* en contraposición a las limitaciones impuestas por el racionalismo de la Ilustración [...] y se constituyeron en precursores del Romanticismo⁵⁰. [El subrayado es nuestro]

En este texto podemos identificar varios de los ingredientes específicos de la visión del *Sturm und Drang*, y posteriormente del Romanticismo, como oposición a los principios ilustrados y clásicos apolíneos, entre ellos: rechazo a las reglas y cánones de las academias literarias, exigencia de no coartar la expresión de los sentimientos del artista, la búsqueda de originalidad por encima del dominio técnico y el acatamiento a las normas en el arte, la recuperación de la naturaleza como referente de éste, y, particularmente, la defensa de la libertad de los autores, así como el derecho a expresar sus emociones y la subjetividad individual. Entre éstas, queremos subrayar el ‘interés por la originalidad’, la ‘libertad de expresión’ y la ‘subjetividad individual’. Ese movimiento estaría engarzado con el surgimiento de la problemática de la *Bildung* (la formación) en sentido moderno, y nos permitirá comprender sus características. Las premisas del *Sturm und Drang*, simultáneamente anticipan un cambio respecto a la manera de concebir la relación entre la educación y la *Bildung* y su consiguiente importancia en la configuración de las personas. Como vimos arriba, la educación (*Erziehung*) tenía un papel central para lograr la ilustración

49 Isaiah Berlin, *El Mago del Norte. J. G. Hamann y el origen del irracionalismo moderno*, trad. Juan Bosco Díaz-Urmeneta Muñoz (Madrid: Tecnos, 2008), 49.

50 Fernández López, “El movimiento literario alemán. Sturm und Drang”.

(hasta la fecha lo sigue teniendo). Se concebía tan fundamental ese proyecto, que inclusive la *Bildung* –no obstante su larga historia desde la mística medieval, que buscaba imitar la imagen del Dios creador– quedaba como componente secundario, subordinado o interno a la educación.

No sólo las valoraciones que esgrimían los *Stürmer* evidenciaban un reposicionamiento en las relaciones entre *Bildung* y *Educación*. También hubo críticas de pensadores reconocidos a un principio directivista, por considerarlo arrogante. Un comentario sarcástico de Hamann a la célebre afirmación de Kant sobre el significado de la Ilustración constituye un excelente ejemplo: el filósofo de Königsberg afirmaba que [la Ilustración] «es la salida del hombre, de su minoría de edad, minoría de la cual él mismo es culpable» y remata con la no menos célebre «¡Sapere aude!» (atrévete a saber); Hamann no sólo critica las aspiraciones del iluminismo, sino también el alcance e inclusive las maneras de operar propias de la educación. Volker Rühle documenta su corrosivo análisis a las afirmaciones kantianas:

Malamente, sin embargo, podría llamarse autoculpable una *incapacidad* –y nunca, desde luego, la incapacidad de «servirse de su entendimiento sin la dirección de otro»– según la fórmula de Kant... Y la razón de que Kant pasase enteramente por alto al verdadero culpable era que «él se incluía a sí mismo en la clase de los mayores de edad»... «Con qué tipo de conciencia puede un raciocinante y especulador, atrincherado junto a su estufa y en gorro de dormir, echarle en cara a los menores de edad su cobardía, si su ciego tutor tiene como garante de su infalibilidad y ortodoxia un numeroso ejército absolutamente disciplinado»⁵¹. [El subrayado es nuestro]

Frecuentemente se ha caracterizado a la educación como la acción que ejercen los mayores de edad sobre los que todavía no están preparados para desempeñar la actividad que la sociedad demanda de ellos. Y la acción de tutoría es un mecanismo –complementario de la educación por medio de la enseñanza– de vigilancia permanente y personal sobre el sujeto individual en proceso de educación. La crítica de Hamann apunta entonces a los males y ventajas que representa la

51 Volker Rühle, *En los laberintos del autoconocimiento: el Sturm und Drang y la Ilustración alemana*, trad. Jorge Pérez de Tudela (Madrid: Akal, 1997), 9.

educación y la tutela permanente de los que ya han sido educados, de los mayores de edad, sobre las personas todavía no educadas, generalmente infantes, en su proceso educativo. Esta crítica verbaliza y anuncia que hay otro mecanismo, otro dispositivo diferente de configuración de las personas; ese procedimiento es la *Bildung*, o la *formación*, que tiene características distintivas que la diferencian de la educación.

Arriba vimos cuáles fueron las demandas directas del movimiento del *Sturm und Drang* en el campo de las actividades artísticas. De allí paulatinamente pasaron a ser componentes característicos de los procesos de configuración de las personas, procesos distintos a la educación, que se opone a, o difiere de ellos, ya que la finalidad central de ésta es socializar a los estudiantes en determinadas valoraciones, conocimientos y actitudes. Vimos antes que otro legado de esta concepción -la formación- fue que, tanto los procesos de aprendizaje como la habilitación para percibir cosas importantes de la realidad, pueden desarrollarse de una manera propia, personal, sin la necesidad de, o paralelamente a, la educación. Y destaca en esta modalidad emergente de conformación individual la condición de ser una elección propia, decidida y autodeterminada por la persona en formación; es decir, es opuesta a, y divergente de, los postulados de la educación en la Ilustración. Sintéticamente, hemos de decir que los tratados sobre la *Bildung*, sobre la formación, originariamente articulados y expuestos por Herder, la caracterizarían en adelante como un procedimiento diferente del de la educación, procedimiento que le reconocería un papel determinante a la cultura, al ambiente y a la historia de los pueblos, a sus actividades y maneras de resolver sus demandas y necesidades de subsistencia. Diferentes de la enseñanza y la educación que inculcan determinados conocimientos establecidos, ya sea por las ciencias o por ciertos sectores sociales con poder para hacerlos valer.

Es también divisa fundamental del movimiento *Sturm und Drang* la exaltación de la genialidad, que no descansa en, ni está posibilitada por, la ciencia, por la técnica o la razón en el arte, y en este sentido difiere de la centralidad del razonamiento lógico, ordenado, normativizado. Antes bien, el ideal del genio radica en los rasgos psicológicos, subjetivos, individuales, de personalidad –en la genialidad- del autor, de los que dependen las expresiones artísticas originales, las expresiones transgresoras o que no se adecuan a los cánones de las Academias y teorías estéticas; son manifestaciones realizadas desde y con puntos de vista distintos e inesperados respecto de los vigentes en la época, y que

expresan verdades, miradas genuinas: «El ‘Genio’ artístico tiene que sobrepasar el modelo objetivo de las cosas y peraltarlas idealmente en la presentación artística, es decir, ponerlas al servicio de la perfección moral»⁵². El Genio posibilita que el artista no busque, por ejemplo imitar a la naturaleza, tratar de reflejarla como una copia exacta en sus obras, sino expresarla de manera que involucre los sentimientos, los estados de ánimo, y sea una manifestación de la subjetividad del artista, ya que:

la intuición inmediata, original, de la naturaleza, y una acción que se basase en ella, era lo mejor que el hombre pueda desear [...]. ‘Experiencia’ era así, de nuevo, el santo y seña general, y todo el mundo abrió los ojos todo lo bien que pudo⁵³.

La experiencia, como es personal, íntima, y se tiene cada vez que se enfrenta algo exterior o interior, resulta en una vivencia verdadera, que conecta y expresa auténticamente la realidad; no así el razonamiento lógico. La *Bildung*, entonces, se construye por medio de la experiencia propia en el medio natural y cultural.

La contraposición herderiana a la Ilustración (historia de una aguja imantada)

El pensamiento de Herder, sin llegar a ser irracionalista (pues el historicismo que él apuntaló posee ciertamente una racionalidad propia), constituye una impugnación al entronizamiento de la razón como la dimensión fundamental del ser humano. Contreras Peláez⁵⁴ pone en duda que los ilustrados fueran verdaderamente «raciólatras», pero en todo caso así los percibía Herder. Nuestro autor reflexionaba y escribía en nombre de la vida concebida como una totalidad integral, más rica que la pura categorización racional de las cosas del mundo. Los hipotéticos raciólatras ilustrados eran «focos badulaques racionantes, sin sangre en las venas»⁵⁵.

El mayor escándalo para Herder es provocado, más que por las limitaciones de la civilización moderna ilustrada (él valoraba cada

52 Rühle, *En los laberintos del autoconocimiento*, 22.

53 Rühle, *En los laberintos del autoconocimiento*, 38.

54 Francisco J. Contreras Peláez, *La filosofía de la historia de Johann G. Herder* (Sevilla: Universidad de Sevilla; Secretariado de Publicaciones, 2004), 87.

55 Contreras Peláez, *La filosofía de la historia de Johann G. Herder*, 87.

civilización a pesar de sus falencias), por la arrogancia de ésta y por la pretensión que tenía de encarnar un empoderamiento casi escatológico de la razón. En su providencialismo, Herder veía las causas de las grandes transformaciones mundanas en el efecto impredecible y exponencial que puede tener algún modesto invento técnico. Con un fragmento en el que describe los efectos de la brújula en la historia, nuestro autor conjuga su crítica a la pretensión «autonomista» de la Ilustración con una denuncia de los efectos perversos y los daños que ésta provocó en sendos países y continentes, montada a lomos de un feroz colonialismo extractivo:

¿Quién puede calcular las revoluciones en todos los continentes producidas por una pequeña aguja en el mar? Se descubren países mucho más grandes que Europa. Se conquistan riberas cargadas de oro, plata, piedras preciosas, especias y muerte. Se encierran seres humanos, para la conversión o la civilización en minas, en ergástulas, se implanta la depravación. Europa se despuebla; las enfermedades y la voluptuosidad minan sus fuerzas más secretas. [...] La rueda en que se mueve el mundo desde hace tres siglos es infinita. ¿Y de qué dependía? ¿qué la impulsaba? La punta de la aguja imantada; dos o tres ideas mecánicas⁵⁶.

Veremos ahora los diversos rasgos que delinean el pensamiento herderiano, y en los que se sustentan su crítica a la Ilustración, sus ideas sobre la *Bildung*, y el padrinazgo que retrospectivamente se le asignará sobre el gran movimiento romántico.

La Ilustración en Herder

Si bien es cierto que Herder propició transformaciones sustanciales en el pensamiento alemán y europeo, sus proposiciones contrahegemónicas no resultan del todo originales a pesar de su indudable carácter propositivo. Como toda mente brillante, se nutrió de los elementos que su entorno y su tiempo le proporcionaron. Estos elementos, en su tiempo y su espacio, fueron las ideas y propuestas de la Ilustración. Resultaría ampliamente simplista, por no decir ingenuo, pensar que Herder floreció sin una sola reminiscencia de la Ilustración en sí. Por otra

56 Johann Gottfried Herder, *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, trad. Elsa Tabernig (Argentina: Ediciones Espuela de Plata, 2007), 86-7.

parte, sería igualmente simplista pensar que sólo reflexionó y construyó su pensamiento dentro del marco de las entonces hegemónicas ideas ilustradas. Existían posturas contrahegemónicas antes de Herder y existían ideas no necesariamente contrarias pero tampoco afiliadas a las del proyecto ilustrado. Existía —como siempre lo hubo y aún lo hay— el pensamiento popular, tan importante en el desarrollo de sus postulados.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que la Ilustración no fue, ni en Francia ni en Alemania, un movimiento uniforme y sin variaciones. Las mentes que escribían y reflexionaban a menudo tomaban posturas dispares y hasta contrarias entre sí sobre diversos temas. No podemos afirmar una Ilustración homogénea y, por lo tanto, no podemos creer que la predilección de Herder por tal o cual autor ilustrado fuera casual y sin una afinidad definida. Tales son los casos de Rousseau y Montesquieu, por quienes el autor que nos ocupa sentía cierta admiración, pero sin que ella le impidiera efectuar algunas críticas hacia ellos. El gusto por las ideas rousseauianas llega a un grado tal que Herder era apodado «el Rousseau alemán», aunque este símil es adecuado sólo en el ámbito de la afinidad por la naturaleza, pues Herder condenaba fuertemente otras actitudes del filósofo ginebrino. Le agradaban, por otra parte, las acotaciones que Montesquieu realizaba a las proposiciones sobre el devenir humano como una generalidad, prestando atención a los sujetos y comunidades particulares y tratándolas como únicas. Así podemos nombrar de forma más específica, y al mismo tiempo más general, las influencias ilustradas que hallaron suelo fértil en su persona. Hay que decir también que a Herder lo impulsaba un amplio interés en la ciencia natural y los nuevos descubrimientos de este tipo, como se deja ver en sus *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad (Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit)*.

Pero si no es posible hablar de una misma Ilustración ni una aprehensión acrítica de ésta por parte de nuestro autor, ¿de qué hablamos cuando decimos que se alzó contra ella? Isaiah Berlin claramente distingue tres características o bases principales sobre las que trabajó el movimiento ilustrado. Estas serían:

- I.- «toda pregunta de carácter genuino puede responderse, y si no se puede, no es en realidad una pregunta»,
- II.- «todas estas respuestas son cognoscibles y pueden descubrirse por medios que se pueden

aprender y enseñar a otros» y III.- «todas las respuestas han de ser compatibles entre sí ya que si no lo son, se generará el caos»⁵⁷.

Ante esto se alzó Herder: contra una serie de proposiciones generales y universales que no tomaban en cuenta lo particular dentro de sus abstracciones, alejadas de lo concreto y real -por lo tanto, de lo verdadero-. La afirmación que se hacía de una realidad única y coherente consigo misma no cabía en el «Rousseau alemán». Él concebía un mundo de realidades diferentes no coherentes ni compatibles entre sí y, sin embargo, coexistentes. Vemos esto, junto con el derrumbe particularmente de la tercera proposición que menciona Berlin, en su texto *Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad (Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit)* donde, en respuesta a la visión totalizadora de Voltaire sobre la filosofía de la historia, afirma que a lo largo de la ésta una diversidad de comunidades han existido, nutriéndose y enriqueciéndose las unas a las otras, pero no necesariamente superándose, ya que ninguna es superior a otra, siendo todas deudoras de todas y a las cuales no se les puede medir con la vara con la que se miden a las sociedades actuales, sino sólo con la vara de su propio tiempo y lugar. Aquí queda claramente expuesto cómo, a pesar de las diferencias entre egipcios y griegos, romanos y hebreos, chinos y franceses, sus historias y culturas particulares les permiten existir como diferentes de los otros y alejados de sus fines, existiendo sólo para sí sobre el mismo mundo. En otras palabras: coexistiendo en una diversidad cuyos elementos no necesariamente son compatibles ni homogéneos.

Esta proposición fue una de las más preponderantes y originales en toda la obra de Herder, haciéndolo acreedor al título de «padre del historicismo», triunfando finalmente sobre las visiones que la Ilustración tenía de la historia y los recorridos que debía de hacer. Pero ya hemos dicho que no se desarrolló su pensamiento como una mera crítica o contraposición al movimiento ilustrado, sino que recibió también influjo del conocimiento popular, “como es visible en la obra antes mencionada” en conjunto con una detenida contemplación de la historia. Empero, esta evolución no se alimentó solamente de estos dos aspectos, sino también de la influencia que una figura concreta ejerció fuertemente en el sentir de Herder: se trata del emblemático Johann

57 Isaiah Berlin, *Las raíces del romanticismo*, trad. Silvina Marí, ed. Henry Hardy (Madrid: Taurus, 2015), 51-2.

Georg Hamann, apodado «El mago del norte», que mencionamos más arriba. Fue éste un pensador extraordinariamente sensible que conoció a Herder en Königsberg y se convirtió en su maestro. Él lo introdujo al estudio del lenguaje y a la admiración por la diversidad y lo singular, además de enseñarle a «pensar menos y sentir más».

«En consecuencia, la doctrina de la Ilustración —según Hamann— extirpaba lo viviente del ser humano, ofrecía un pálido sustituto a las energías creativas del hombre y a la rica totalidad del mundo de los sentidos; energías creativas sin las cuales es imposible vivir, comer, beber, ser feliz, conocer a otra gente, entregarse a mil y una acciones, sin las cuales las personas se marchitan y mueren»⁵⁸.

Este cúmulo de experiencias intelectuales y vivenciales fueron las que dirigieron a nuestro autor por una senda de sensibilidad, con vistas hacia lo particular de cada pueblo y cada ámbito de la vida. Sus consignas chocaban contra el racionalismo omnímodo de la época. La sensibilidad con la que miró la vida era incompatible con el frío uso de las facultades mentales en pro de instituciones sin corazón. Herder intentó redirigir la mirada y los esfuerzos de la época a fomentar la humanidad antes que enriquecer a un Estado y a aumentar su fuerza, aunque estos mismos esfuerzos son producto de la tesis inicial de que esa era la forma de proceder ante la historia.

Un corolario de la postura herderiana en lo tocante a la educación es que nuestro autor se posiciona contra la idea ilustrada de una educación racional, universal, común a toda la humanidad. Herder se inclinaba a reconocer, en cambio, el impacto de las condiciones naturales y sociales de cada pueblo en la formación de sus habitantes, condiciones y formación que resultan siempre en la producción de características peculiares, idiosincrásicas de cada cultura.

La Bildung en Herder: historia, lenguaje y arte

Tomando en cuenta lo anterior, vemos que la concepción que Herder tenía sobre la formación está indisolublemente ligada al estudio de algunas características propias de la experiencia de los pueblos particulares. Estas dimensiones dan vida a una cultura específica, y ésta

58 Berlin, *Las raíces del romanticismo*, 77.

constituye el campo en el que se da la formación de los individuos y de los colectivos. Las tres dimensiones que consideramos cruciales para el entendimiento del devenir cultural en que se desenvuelve cada pueblo, y que son, por ende, atributos de la *Bildung* herderiana, son la *historia*, la *lengua* y el *arte*. Veremos a continuación qué importancia tiene cada una para la comprensión de los procesos formativos, siempre desde la mirada herderiana.

Historia

Según Pucciarelli⁵⁹, antes del surgimiento de la consciencia histórica, evocar tiempos pretéritos era como narrar una especie de leyenda. El atractivo por el pasado estaba marcado por la inclinación o curiosidad, que implicaba un «asomarse» a los tiempos, personajes o lugares lejanos, llenos de manifestaciones extrañas. Estas representaciones eran aproximaciones carentes de rigor científico; en cambio la consciencia histórica:

madura tardíamente, y sólo adquiere plena lucidez con Herder. Pocas contribuciones han resultado tan decisivas como la suya [...], los hallazgos de Herder han revelado tal fecundidad que no sólo apresuraron la constitución de la conciencia histórica, sino que mantienen su eficacia aún en el presente⁶⁰.

La aspiración de Herder era escribir la historia, el pasado de un pueblo, de un acontecimiento, con la conciencia de que esos eventos acarrear consecuencias para la actualidad, y no como algo ya acontecido, terminado, que no tiene nada qué ver con nuestro presente. Adicionalmente, hacer o estudiar la historia lleva, como requisito imprescindible, el esfuerzo de «comprender el pasado en su desnuda realidad, desde sí mismo y no a través de preferencias del presente»⁶¹. El objetivo de discernir la significación de los hechos o la cultura de un pueblo demanda no entenderlo desde nuestra perspectiva y significaciones actuales, sino concebir los hechos o elementos

59 Eugenio Pucciarelli, “Herder y el nacimiento de la conciencia histórica,” en *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, por Johann Gottfried Herder (Argentina: Ediciones Espuela de Plata, 2007), 11.

60 Pucciarelli, “Herder y el nacimiento de la conciencia histórica,” 11.

61 Pucciarelli, “Herder y el nacimiento de la conciencia histórica,” 12.

particulares de esa historia como pertenecientes a, o como parte de, un todo, como insertos en una totalidad que les aporta sentido. Pero al mismo tiempo, el pasado histórico no puede concebirse como completamente superado, como disociado o desligado de las condiciones presentes en nuestro medio, ya que ese asunto, esa práctica o una invención técnica, son una suerte de eslabón, un momento de un desarrollo que resulta antecedente, y que ha participado en el derrotero del presente que vivimos. En esa medida, nos permite comprender en parte nuestras condiciones, costumbres, actividades, etcétera.

Un rendimiento adicional de la historia, para Herder, es que:

a la aspiración de conocer se une el ideal ético y pedagógico de la *formación del hombre*. Esto explica el ardor polémico del escrito juvenil de Herder y sus ataques a la suficiencia y descreimiento de la Ilustración⁶². [el subrayado es nuestro]

Entonces, acudir a la historia, en los términos que propone Herder, también nos permite fundamentar la *formación*, la *Bildung*, ya que no se la puede desligar del todo al que pertenece, de la totalidad social y cultural de la que forma parte. De lo contrario estaríamos concibiéndola de una manera abstracta, desarraigada, absoluta: como una problemática y una condición meramente ideal, sin articulación con las necesidades y condiciones concretas que la posibilitan y a las que responden.

Habíamos visto arriba que el movimiento *Sturm und Drang* estaba conformado por jóvenes que rechazaban las normas literarias y propugnaban la manifestación espontánea de los sentimientos, siendo entonces Herder un *Stürmer*. Consecuentemente, esto se presenta también en su manera de narrar la historia:

De esta manera se pone en evidencia que aunque Herder pretenda oponerse al método metafísico, haciéndonos creer que sus afirmaciones generales se basan en datos empíricos que extrae principalmente de la observación de la naturaleza, en realidad lo que hace es una filosofía especulativa de la historia, que encuentra la unidad y el sentido de los acontecimientos totalmente a priori⁶³.

62 Pucciarelli, "Herder y el nacimiento de la conciencia histórica," 13.

63 Virginia López-Domínguez, presentación a *Antropología e historia*, por Johann Gottfried Herder, trad. y ed. Virginia López-Domínguez (Madrid: Facultad de

Herder escribió diversos trabajos en los que explica la relevancia de la cultura, las tradiciones, el lenguaje, el folclor de un pueblo, tanto para conocerlo globalmente, como para comprender cabalmente aspectos particulares del mismo, por el hecho de encuadrarlos dentro de su totalidad.

Herder escribió, por lo menos, dos grandes obras dedicadas específicamente a la historia -que estuvieron, a la vez, íntimamente ligadas al concepto de *Bildung*-, que ganaron notoriedad y también fueron objeto de polémicas muy relevantes por lo audaz de sus planteamientos. La primera de estas obras es «*También una filosofía de la historia para la educación de la humanidad* (1774) obra que alcanzó una repercusión y una trascendencia superior a la que él hubiese podido sospechar en el momento de escribirla»⁶⁴. Virginia López-Domínguez documenta que a partir de este texto se disparó una serie de trabajos muy importantes, tanto para el campo de la educación y la pedagogía, como para la consolidación del estatus de la filosofía de la historia. Así, Lessing escribió *Educación del género humano* en 1780, Kant *Idea de una historia desde el punto de vista cosmopolita* en 1784, Fichte *Caracteres de la edad contemporánea* en 1805. Nos interesa aquí retomar lo señalado sobre el rechazo a los métodos y normas científicas y canónicas por parte de los *Stürmer*. Herder adoptaba la misma actitud, inclusive para el estudio de la historia. El segundo libro de los que decimos arriba es *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad*, que fue publicado entre los años de 1784 y 1791, fue escrito en cuatro partes sin llegar a redactar la quinta.

En ambas obras, tanto en ésta, las *Ideas*, su *opus magnum*, como en la anterior, *También una filosofía*, plantea un desarrollo histórico aunado intrínsecamente a la formación humana. Éstas se encuentran articuladas, pues una no puede existir sin la otra: tanto la historia como la formación son procesos necesariamente sociales que ocurren en colectivo con repercusiones particulares y diferentes sobre cada individuo. «Como el hombre aislado subsiste por sí solo de modo muy imperfecto, se forma en sociedad para alcanzar un *máximo superior de fuerzas convergentes*»⁶⁵.

Filosofía de la Universidad Complutense, 2002), 11.

64 López-Domínguez, presentación a *Antropología e historia*, 13.

65 Johann Gottfried Herder, “Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad,” en *Antropología e historia*, trad. y ed. Virginia López-Domínguez (Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 2002), 173.

Para Herder, la humanidad era una totalidad que requería de individualidades, pues era tan extensa que no podía ser reducida a una manifestación unitaria -como pretendía hacer creer la Ilustración- sino que tenía que manifestarse particularmente a través de cada individuo y por eso mismo cada uno necesariamente era distinto a su vecino: la humanidad es tan vasta y extensa que una sola persona no podía poseerla ni manifestarla toda en sí misma, por ello, cada individuo se vuelve una minúscula representación de lo que la humanidad es, siendo que sólo agrupando a todas las personas junto a sus expresiones individuales, podemos hablar de humanidad. Si es así, sólo un individuo puede llegar a ser una expresión minúscula de la humanidad conviviendo y formándose junto con otros individuos que inyecten en él el espíritu humano.

A la vez, algo vital a tomar en cuenta es el hecho de que la humanidad no permanece estática en su visión. De nuevo, difiere de los ilustrados, quienes argumentaban que, efectivamente, la humanidad se transformaba pero en un camino de línea recta que se dirigía hacia un fin específico y predeterminado. Para Herder, la historia tomaba rumbos tan diversos como las personas que los propiciaban, generando rutas amplias, elaboradas y enmarañadas como las ramas de un árbol. Para referirse a esto, utilizó los términos *Zeitgeist* (espíritu del tiempo) y *Volksgeist* (espíritu del pueblo).

El primero, para referirse a las particularidades históricas -vaya, del tiempo- en que se habitó y se habita la Tierra: nuestros tiempos no son los mismos que los de los antiguos griegos, la velocidad en la que transcurre, las herramientas que utilizamos y la forma en que nos comunicamos difieren en gran medida, y estas mismas diferencias propician una experiencia vital única y diferente de cualquier otra. Sin irnos tan lejos, las condiciones históricas bajo las que crecieron y se formaron las infancias en la década de 1980 difieren de aquellas que lo hicieron en los 90s y aquellas que lo han hecho durante el nuevo milenio, permitiéndoles configurarse de una manera particular y diferente a la de sus antecesores y sucesores. El *Volksgeist* se refiere a estas mismas diferencias culturales pero aterrizadas en un contexto no temporal sino espacial en el que nos desarrollamos. Esto es, el pueblo en el que nos tocó nacer, crecer y vivir, ya que éste se diferencia de otros pueblos y otras culturas, brindándonos elementos formativos que otros pueblos no serían capaces de propiciar.

Estos conceptos capitales en el pensamiento histórico herderiano tienen una repercusión igualmente capital en la estructuración de la *Bildung*. Herder la aterrizó en una realidad concreta que le permitía adquirir ese cariz individual y diferenciador a la educación. Más allá de esto, explicó por primera vez la relación que una sociedad en su diario vivir tenía sobre una persona y arrebató a la formación de su concepción como una actividad necesariamente dirigida por un tutor letrado, erudito y trascendental, a la manera kantiana. En su lugar colocó una formación inmersa en la vida amplia y total, no trascendental sino terrenal que se ramifica en cada uno de nosotros.

La naturaleza humana no es una divinidad que obra independientemente en el bien; tiene que aprenderlo todo, formarse progresivamente, avanzar en lucha paulatina, por lo tanto es evidente que se formará especial o exclusivamente en esos aspectos en que se le ofrecen ocasiones para la virtud, la lucha, el progreso. En cierto sentido toda perfección humana es nacional, secular y, estrictamente considerada, individual. Sólo se perfecciona aquello para lo cual el tiempo, el clima, la necesidad, el mundo, el destino dan oportunidad⁶⁶.

Lengua

Por lo que toca a la lengua, ésta tiene gran importancia en el pensamiento herderiano. Dos aspectos podemos destacar aquí sobre la concepción de la lengua y su relación con la *Bildung*: por un lado, la consustancialidad de razón y lenguaje en el ser humano; por el otro, derivado de lo anterior, la importancia formativa del aprendizaje de la lengua materna.

En su *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, Herder impugna las ideas que acerca de ese asunto predominaban en su época. Concretamente, él critica la opinión según la cual el lenguaje humano fue revelado desde una dimensión divina. Critica, asimismo, la teoría de que nuestra forma de comunicación procede directamente del lenguaje de los animales, en una línea de continuidad.

La primera tesis es fácilmente refutada por Herder a la luz del carácter empíricamente falso del argumento con el que el teólogo Süssmilch pretende apuntalar su posición:

66 Herder, *Filosofía de la historia*, 54.

[Süssmilch] descubre el admirable orden de Dios en el hecho de que los sonidos de todas las lenguas conocidas puedan reducirse a unas veinte letras. Pero este hecho es falso, y la conclusión, más errónea todavía. Ni una sola lengua viva es plenamente reducible a letras, y menos todavía a veinte letras. [...] Las articulaciones de nuestros órganos lingüísticos son tan variadas [...] que el señor Lambert [...] puede señalar con razón [...] cuán pocas son nuestras letras en comparación con la cantidad de sonidos que poseemos⁶⁷.

Para Herder, en efecto, el lenguaje posee un *origen* animal, pues la naturaleza genera en todas las criaturas la necesidad de manifestar emociones ante situaciones de peligro, dolor o entusiasmo. Merced a este tipo de expresiones -sonidos naturales-, los individuos de cada especie pueden transmitir mensajes sencillos a sus congéneres⁶⁸. Empero, los sonidos naturales no son las «raíces propiamente dichas [del lenguaje humano], [...] [sino] la savia que las vivifica»⁶⁹. Éstos son demasiado ambiguos, pues uno solo de ellos sirve para expresar emociones disímbolas, carentes de la especificidad de los conceptos:

Pues bien, esos sonidos son muy simples. Si son articulados y se los escribe sobre un papel [...] las más contrapuestas sensaciones cobran así expresión. El débil «¡ah!» es tanto una voz del amor que se desvanece como de la desesperación que se hunde⁷⁰.

El carácter propio del lenguaje humano deriva de la razón, la cual, a su vez, es una suerte de «compensación» ante la neotenia humana, la dispersión de los sentidos y la carencia de instintos que en el infante generan el más absoluto desamparo⁷¹: Los animales poseen un lenguaje muy simple porque sus instintos y sentidos están naturalmente determinados a cumplir ciertas funciones, necesarias para la supervivencia en un hábitat restringido -que Herder llamaba «esfera animal»-. Los humanos, en cambio, al carecer de instintos podemos elaborar representaciones mucho más amplias y contingentes:

67 Johann Gottfried Herder, *Obra selecta*, trad. Pedro Ribas (Madrid: Alfaguara 1982), 137.

68 Herder, *Obra selecta*, 134.

69 Herder, *Obra selecta*, 136.

70 Herder, *Obra selecta*, 135.

71 Herder, *Obra selecta*, 145-46.

Si el hombre goza de facultades de representación no circunscritas a la construcción de alvéolos en un panal ni a la confección de telarañas, si goza de facultades que son, por tanto, igualmente inferiores a las habilidades artísticas de los animales en determinado ámbito, a ello deben precisamente esas facultades la mayor perspectiva que adquieren⁷².

El lenguaje humano constituye el vehículo de la razón humana. Herder impugna la idea de que ésta se va desarrollando en el niño de manera gradual -rechaza, pues, la noción de razón como «capacidad» o «potencia», susceptible de «actualizarse»-, pues afirma que no puede «desarrollarse» algo que, en su cualidad esencial -la posibilidad de *reflexión*, consistente en la habilidad de discernir las propiedades de un ente-, ya debe estar presente en el infante desde su nacimiento para que pueda hablarse propiamente de humanidad. Pone Herder el ejemplo de una oveja, cuyas características visuales no resultan tan importantes para el niño pequeño debido a la dispersión y oscuridad de las que aun adolecen sus ojos; el oído, más sensible y cuyos objetos, los sonidos, son más fácilmente discernibles, suministra un «concepto sonoro» al escuchar a la oveja balar. El niño discierne el sonido como una cualidad de la oveja. «Ese balar [...] queda como propiedad suya»⁷³. Bajo esta premisa afirma Herder que los verbos impersonales son anteriores al desarrollo de categorías como sujeto y adjetivo, a las que dan origen como consecuencia de ese acto espontáneo de reflexión racional vertida en sonidos que se convierten en *características*; concluye así Herder: «Basta aquí anotar el lenguaje como verdadero carácter distintivo externo de nuestra especie, como lo es la razón desde el punto de vista interno»⁷⁴.

La importancia de la lengua como sustancia exterior en la que se hipostasia el espíritu es puesta de manifiesto por Herder en su *Diario de mi viaje del año 1769*. Hablando ahí de una propuesta educativa él afirma, por un lado, que el latín no resulta necesario sino para los eruditos que habrán de usarlo, pues la lengua materna es el auténtico medio educador⁷⁵. Por otro, la adquisición de saberes y habilidades

72 Herder, *Obra selecta*, 150.

73 Herder, *Obra selecta*, 156.

74 Herder, *Obra selecta*, 165.

75 Herder, *Obra selecta*, 63.

no «se ve auxiliada» por, ni «va acompañada» de, ni «implica» a, la lengua, sino que ésta *es la forma misma* del espíritu que amplía su consciencia y su esfera de acción merced al ejercicio: “Este será el proceso: aprender primero a hablar, es decir, a *pensar*, a hablar, es decir, a *contar*, a hablar, es decir, a *conmover*; y ¡de cuántas cosas no se han puesto aquí los fundamentos!”⁷⁶.

Siendo así, el lenguaje posibilita nuestra propia existencia en sociedad y no sólo eso, sino que se revela como una característica primordial de lo que nos hace humanos, como la formación también lo hace. Es por esta razón que van de la mano. El lenguaje, como primordial resultado de nuestra condición humana nos es heredado, y con él el conocimiento y el fruto del avance de la especie. «Cada individuo constituye un ser humano y, consiguientemente, prosigue el pensamiento de la cadena de su vida. Cada individuo es hijo o hija, ha sido educado [*gebildet* en el original, lit. “formado”] mediante la enseñanza y, en consecuencia, ha recibido una parte del tesoro de sus antepasados, y lo seguirá ampliando a su manera»⁷⁷.

La lengua funge como el elemento principal para la preservación del saber y la cultura humana y, por eso mismo, de nuestra formación. Así, al habitar en ella, y particularmente en nuestra lengua materna, adquirimos lo que nos rodea y lo que nos permite volvernos, como lo menciona Herder al final de la cita, más únicos, y modificarlo según nuestra individualidad. La lengua es nuestro nexa primordial con la humanidad que nos pretende formar.

Estética

Una última dimensión de la *Bildung* herderiana la podemos referir como la dimensión estética. A pesar de que las anteriores dimensiones de una u otra forma también se refieren a aspectos estéticos y llaman a una sensibilidad en la formación de la persona, tanto en su función exterior como interior, existió también un interés de Herder abocado a la reflexión cognitiva y sensible de los fenómenos estéticos de la vida. Intrínsecamente relacionados tanto con la historia como con la lengua particular de un pueblo, surgen la poesía, los cantos y las historias populares, además de las formas de expresión artística particulares de

76 Herder, *Obra selecta*, 64.

77 Herder, *Obra selecta*, 222.

la nación, tema que ya trata en *También una filosofía de la historia para la educación de la humanidad*.

Por una parte, es necesario notar que la admiración herderiana por la poesía y los cánticos populares antiguos existe en contraposición a las formas «refinadas» de arte que tomaron fuerza en Europa influenciadas por Francia. Las obras teatrales, principalmente, pero también otras expresiones artísticas como la música, eran criticadas por la meticulosa concepción con las que eran producidas. Sus críticos solían decir que era un arte muerto o estático, que en ello no había sentimiento sino mero pensamiento, y en estas condiciones un verdadero arte sensible no podía florecer. A pesar de esto, el enraizado clasicismo francés contaba con una gran cantidad de seguidores, tanto dentro como fuera de sus fronteras, incluyendo a Alemania; al mismo tiempo, resultaría un error creer que eran pocos quienes se oponían a estas formas de desarrollo y expresión artística.

Herder, en consonancia con el resto de su pensamiento, se oponía a la hegemonización de la vida bajo los estándares racionalistas. Esto incluía una de las más vivas expresiones de la cultura de un pueblo concreto: sus canciones y poesías populares. Para él, los pueblos antiguos eran quienes con mayor éxito habían reflejado la vida —su vida— por medio de la palabra. Como hemos visto, el lenguaje ocupa un lugar central en su pensamiento. Aquí, el lenguaje constituye la expresión de la vida y el pensamiento mismo sin miramientos y sin contenciones. Las formas artísticas que le eran contemporáneas, más pensadas que sentidas, representaban un peligro para la sensibilidad humana: «Apenas vemos y sentimos ya, sino que sólo pensamos y utilizamos; no hacemos poesía en el mundo vivo, sobre él, en la tempestad y en la corriente conjunta de tales objetos, de tales sensaciones»⁷⁸.

Los pueblos antiguos, más cercanos a la vida, eran más sensibles y capaces, por tanto, de expresar sensibilidad. La falta de refinamiento en su estructura poética o la falta de simbolismos y alegorías dejaba entrever que sus expresiones estéticas existían en consonancia con la naturaleza y con ellos mismos, y no se veían obstaculizadas por instrumentos artificiales. Esto es también discusión en torno a la *Bildung* de la persona y de su pueblo, en tanto que las expresiones estéticas con las que se encuentren formarán quiénes son y qué tanta sensibilidad en la vida son capaces de asimilar al igual que de externar.

78 Herder, *Obra selecta*, 247-8.

Pero no crea usted que lo fuera igualmente para aquellos pueblos vivos, que oían y no leían y acompañaban cantando desde la juventud, que tenían su oído enteramente educado (*gebildet*) de acuerdo con esa práctica. Nada hay más vigoroso y eterno y rápido y fino que la costumbre del oído. Una vez captado profundamente, ¡cuánto tiempo lo conserva!⁷⁹.

Los cantos y las poesías recitadas al calor de la voz eran mayormente apreciadas por nuestro autor al ser la expresión viva de la lengua; apreciaba que la escritura nos permitiera acceder a lo que de otra forma no conoceríamos, pero rechazaba que aceptáramos esos escritos como la forma más alta o perfecta en la que podían ser expresados. Herder atentaba contra la cultura libresca de la época y esa crítica a la reducción de la vida a palabras en libros incluía los cantos y la poesía. Proponía que los «niños inocentes, mujeres, gente con buen sentido natural, más formados (*gebildet*) en la acción que en la especulación, tales son, por consiguiente (si es elocuencia lo que he expuesto), los únicos oradores superiores de nuestra época»⁸⁰. El canto de un niño tenía más valor que un libro con poesía muerta.

También cabe aclarar que lo anterior no quiere decir que no existieran figuras sobresalientes que provoquen estéticamente y fomenten la formación de la persona. Ossian y Shakespeare resultan grandes ejemplos de ello para Herder: el individuo artista podía formar a sus compañeros. Esto se reconoce en que Shakespeare, a pesar de ser un autor relativamente reciente a su tiempo, contenía en sus obras la vida de la que los autores muertos de su tiempo carecían.

Cuando leo al autor británico desaparecen para mí teatro, actor y bastidores. No veo más que hojas sueltas del libro de los acontecimientos, de la providencia, del mundo, volando en la tempestad de los siglos, distintos caracteres de los pueblos, de las clases sociales, de las almas, de todos ellos como las más distintas y separadas máquinas actuantes que somos todos en manos del creador, como instrumentos ciegos e ignorantes del todo de un cuadro teatral, de un acontecimiento con una grandeza tal que sólo el poeta lo abarca con la mirada⁸¹.

79 Herder, *Obra selecta*, 240.

80 Herder, *Obra selecta*, 246.

81 Herder, *Obra selecta*, 261.

Las obras de Shakespeare expresaban la vida en su completud a la vista de Herder. No existían en ellas las distinciones habituales en el arte y la literatura de su tiempo que se atenían a aspectos concretos. En cambio, el genio británico abarcaba lo que nos era evidente en la vida, así como lo que nos pasa por desapercibido. Se encontraba en él a un poeta sensible que no se orientaba por las convenciones sociales sino por un espíritu creador original y lleno de vida. Es así como, tal como los griegos formaban a través de sus mitos y cantos, Shakespeare formaba a la nueva humanidad que ahora habita la tierra. «Si aquél [Sófocles] representa, enseña, conmueve y forma griegos, Shakespeare instruye, conmueve y forma (*bildet*) hombres nórdicos»⁸². Tal es el lugar de la estética en la *Bildung* herderiana: una estética que conmueve y orienta hacia la vida más viva, por llamarla de alguna forma; cantos y poesía, arte vivo, arte que desarrolla las facultades sensitivas para, a través de ellas, aprehender el mundo, su cultura y su historia.

82 Herder, *Obra selecta*, 261.

Conclusiones: Herder en segundo plano y el fermento crítico del Romanticismo

A pesar de la amplia y reconocida influencia que Herder tuvo en el pensamiento posterior a él, particularmente en los autores del Romanticismo, hay que reconocer dos etapas de esta influencia que tuvo en vida siendo que, por una parte, después de la publicación del *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, obtuvo gran fama y reconocimiento. Este texto nace como respuesta a la contestación por la pregunta sobre el origen del lenguaje en un concurso que la Academia de Berlín propuso. Similar a Rousseau con su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, propuso una teoría inusual o al menos poco aceptada en la época como la respuesta final al origen del lenguaje, alejada de las dos respuestas más populares de su tiempo, que eran: de creación y enseñanza divina o de generación natural en el ser humano. Herder opta por argumentar que el lenguaje no es una herramienta del pensamiento, sino que, al contrario, el pensamiento tiene su origen en el lenguaje y éste tiene su origen en el desarrollo simultáneo de las facultades humanas y la necesidad de la expresión. En cuanto la persona se vuelve capaz de nombrar las cosas, se vuelve capaz de conceptualizarlas y, así, de desarrollar ideas y discursos.

El ensayo fue aplaudido y desde ese momento gozó de reconocimiento entre sus coetáneos. Sus ideas sobre el arte, el lenguaje, la literatura, la historia y la cultura y sabiduría popular, particularmente expresada en sus cantos y poesías, cobran relevancia en la sociedad germana. Sin embargo, la segunda etapa es una de olvido. Si bien en un comienzo había llegado a consagrarse como un pensador incluso más popular y respetado que su antiguo maestro Immanuel Kant, esto no habría de permanecer así eternamente. Después de un periodo de riñas entre los dos filósofos donde Kant contestaba y criticaba particularmente su pensamiento histórico —y de donde nació *Idea para una historia universal en clave cosmopolita y Probable inicio de la historia humana*— Kant publicó su tan célebre *Crítica de la razón pura*. Empero, ésta no recibió alabanzas inmediatamente. Su difícil lectura y comprensión hizo esperar a su autor por el reconocimiento merecido, pero, a final de cuentas, éste llegó.

Conforme aumentaba la popularidad de su antiguo maestro, Herder se vio opacado. Kant se convertía en la nueva estrella de la filosofía alemana y sus ideas, contrarias a las de su discípulo, terminaron

por sofocarlas en el olvido de su época. El pensamiento herderiano permaneció «agazapado», manteniéndose como la sombra de una luz ilustrada que se expresaba en los ideales políticos y morales universalistas y ahistóricos del kantismo. No se escuchó del «Rousseau alemán» por un tiempo hasta que los románticos aparecieron en escena. Su hambre por un pasado más cercano a la naturaleza y a la sensibilidad humana, su interés por las poesías populares y un repudio similar debido al exceso de razón que habitaba en la época, los dirigieron hacia Herder. Consideramos importante recuperar del olvido a Herder, a pesar de que especialmente durante el transcurso del siglo XX se han retomado aspectos de su pensamiento, particularmente por pensadores como Isaiah Berlin. Su importancia como autor de transición a una nueva sensibilidad y a una nueva forma de asimilar la vida y el pensamiento resulta crucial no sólo para la historia de las ideas y la pedagogía sino como fundamento de las teorías de la formación y un amplio entendimiento de la *Bildung*.

Sus aportes alimentaron las modernas teorías del lenguaje, la historia y la pedagogía. Estudiarlo sería acudir a una de las fuentes primigenias y fundacionales de la modernidad y esto ampliaría nuestro entendimiento de la vida actual. Si la formación es el proceso y resultado en el cual la persona llega a ser lo que es, la amplitud que nos presentó este autor propició la evolución del entendimiento de lo que nos constituye a nosotros como nosotros mismos, a través de la historia -la cual habitamos-, el lenguaje -que nos conecta con el mundo y sus agentes- y el arte – por el cual llegamos a conocernos a nosotros mismos y a los otros.

Ese pensador relativamente ignorado hasta antes de la llegada de los románticos, y que aun hoy en día es poco leído, introdujo sin embargo en el campo de la reflexión los fermentos conceptuales de la particularidad, la experiencia, la vida y lo histórico. Desde que estos fermentos fueron acogidos con entusiasmo por el movimiento romántico la sombra de la Ilustración (esos elementos de la vida que habían sido obviados o menospreciados por la razón ilustrada) ya no fueron más un diminuto rincón umbrío, sino que pasaron a ser esa contraparte del espíritu humano que empezaba a dibujar un claroscuro rico y fascinante.

Notas

1.- Esta obra fue producto de la recopilación y edición de notas que Friedrich Theodor Rink, alumno de Kant en su cátedra sobre pedagogía, realizó y presentó ante el filósofo de Königsberg. Éste la aprobó y se publicó en 1803 poco antes de su muerte.

2.- Los traductores, Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, aclaran la razón por la cual traducen tanto Erziehung como Bildung por «educación» siendo que ellos conciben que dentro de Kant ni en este párrafo ni en los siguientes existe una distinción clara entre educación (Erziehung) y formación (Bildung). Sin embargo, para fines del presente artículo es necesario realizar dicha distinción, cuya existencia en la obra sostenemos, a pesar de no estar elaborada en profundidad.

Bibliografía

- Acton, Edward, Richard Brickstock, Peter Campbell, Paul Collins, Tim Cornell, Michael Czwarno y Keith Faulks et al. *Enciclopedia metódica Larousse*. Vol. 5, *Historia universal*, editado por Carlos de la Fuente. México: Larousse, 1997.
- Berlin, Isaiah. *El estudio adecuado de la humanidad: antología de ensayos*. Traducido por Francisco González Aramburo, María Antonia Neira, Hero Rodríguez Toro y Juan José Utrilla, editado por Henry Hardy y Roger Hausheer. México: Fondo de Cultura Económica; Turner: México, 2009.
- _____. *El Mago del Norte. J. G. Hamann y el origen del irracionalismo moderno*. Traducido por Juan Bosco Díaz-Urmeneta Muñoz. Madrid: Tecnos, 2008.
- _____. *Las raíces del romanticismo*. Traducido por Silvina Marí y editado por Henry Hardy. Madrid: Taurus, 2015.
- Contreras Peláez, Francisco J. *La filosofía de la historia de Johann G. Herder*. Sevilla: Universidad de Sevilla; Secretariado de Publicaciones, 2004.
- Copleston, Frederick. *Historia de la filosofía*. Vol. 6, *De Wolff a Kant*, traducido por Manuel Sacristán. México: Ariel, 1981.
- Dilthey, Wilhelm. *Obras*. Vol. 3, *De Leibniz a Goethe*, traducido por José Gaos, Wenceslao Roces, Juan Roura y Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1945.
- Fernández López, Justo. “El movimiento literario alemán. Sturm und Drang.” *Historia de la literatura española*, HISPANOTECA. Consultado Marzo 8, 2021, <http://www.hispanoteca.eu/Literatura%20ES/Sturm%20und%20Drang.htm>.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Vol. 1, traducido por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2003.

- Heather, Peter John, Lawrence G. Duggan, John Michael Wallace-Hadrill, Patrick J. Geary, George Hall Kirby, Karl A. Schleunes, Gerald Strauss et al. "Germany." En *Encyclopedia Britannica*. Artículo publicado Septiembre 18, 1998; última modificación Agosto 25, 2021. <https://www.britannica.com/place/Germany>.
- Herder, Johann Gottfried. *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. Traducido por Elsa Tabernig. Argentina: Ediciones Espuela de Plata, 2007.
- _____. *Herder*. Traducido por Pedro Ribas. Madrid: Editorial Gredos, 2015.
- _____. "Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad." En *Antropología e historia*, traducido y editado por Virginia López-Domínguez, 38-206. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 2002.
- _____. *Obra selecta*. Traducido por Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara, 1982.
- Horlacher, Rebekka. *Bildung, la formación*. Traducido por Leandro Reyno y Luis Andrés Bredlow. Barcelona: Octaedro, 2015.
- Kant, Immanuel. *En defensa de la Ilustración*. Traducido por Javier Alcoriza y Antonio Lastra. Barcelona: Alba Editorial, 1999.
- _____. *Kant*. Vol. 2, traducido por Roberto Rodríguez Aramayo, Manuel García Morente, Antonio Lastra Meliá, Javier Alcoriza Vento, Jacobo Muñoz Veiga y Juan Miguel Palacios. Madrid: Editorial Gredos, 2010.
- _____. *Pedagogía*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid: Ediciones Akal, 2013.
- Koselleck, Reinhart. *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Traducido por Luis Fernández Torres. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

- Larroyo, Francisco. *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa, 1984.
- Lessing, Gotthold Ephraim. “La educación del género humano.” En *Escritos filosóficos y teológicos*, traducido y editado por Agustín Andreu Rodrigo, 574-605. Madrid: Editora Nacional, 1982.
- López-Domínguez, Virginia. Presentación a *Antropología e historia* por Johann Gottfried Herder, 9-37. Traducido y editado por Virginia López-Domínguez. Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 2002.
- Mendelssohn, Moses. “Acerca de la pregunta: ¿a qué se le llama ilustrar?” En *¿Qué es Ilustración?*, traducido por Agapito Maestre y José Romagosa, 11-16. Madrid: Tecnos, 2007.
- Oncina Coves, Faustino. “J. G. Fichte, el Yo y la libertad.” En *Johann Gottlieb Fichte*, xi-cxxxiv. Madrid: Editorial Gredos, 2013.
- Pucciarelli, Eugenio. “Herder y el nacimiento de la conciencia histórica.” En *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, por Johann Gottfried Herder, 11-23. Argentina: Ediciones Espuela de Plata, 2007.
- Rühle, Volker. *En los laberintos del autoconocimiento: el Sturm und Drang y la Ilustración alemana*. Traducido por Jorge Pérez de Tudela. Madrid: Akal, 1997.
- Safranski, Rüdiger. *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. Traducido por Raúl Gabás Pallás. Barcelona: Tusquets Editores, 2009.
- Taylor, Charles. *Hegel*. Traducido por F. Castro Merrifield, C. Mendiola Mejía y P. Lazo Briones. Barcelona: Anthropos, 2010.
- _____. . Traducido por Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.