DE LA *BILDUNG* A LA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA

Conrad Vilanou

En aquest article es presenta una interpretació històrica que connecta la Paideia clàssica amb la Bildung germànica. Es perfilen les diferents etapes de la Bildung neohumanista des del segle XVIII i es detallen els intents de renovació que ha experimentat en el segle XX. Finalment, s'ofereix una perspectiva de la pedagogia hermenèutica que assumeix l'herència d'una Bildung vinculada històricament a la tradició de les ciències de l'esperit

Todo parece indicar que estamos asistiendo a una actualización de la *Bildung*, tema que concita una creciente atención gracias a la recuperación de los textos clásicos de la cultura alemana que cayeron en el olvido después de la Segunda Guerra Mundial. No por casualidad, el concepto de *Bildung* –uno de los pilares fundamentales de la cultura germana– está siendo objeto de una revisión histórica[1]. En efecto, la idea de la *Bildung* (Formación) constituye un referente de la historia alemana y, por extensión, europea que encuentra sus señas de identidad en los orígenes mismos de la cultura occidental ya que la *Bildung* se vincula con la *Paideia* helénica, tal como estableció Werner Jaeger, al destacar que la

1 Entre las publicaciones más recientes destacamos: M. GENNARI, *Storia de la Bildung. Formazione dell'uomo e storia della culura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola, 1995 (2ª ed. 1997); y J. IPLAND, *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué editora, 1998.

educación constituye el hecho diferencial y característico del mundo helénico.

Es claro que los griegos –con Homero a la cabeza– inventaron la civilización europea al destacar la importancia del individuo, que se definía por la *areté*, es decir, por su excelencia personal. De este modo, Homero sentó las bases del humanismo europeo porque sus obras –la *Ilíada* y la *Odisea*– han devenido el origen de una forma de vida que destaca un catálogo de virtudes morales y espirituales cuyo objetivo es –como sucedió con todo el helenismo– promover la dignidad del ser humano. Tanto es así que la *paideia* equivale a un proceso educativo que encamina los hombres hacia la virtud (*areté*) entendida como sinónimo de excelencia humana.

La filosofía asimiló este concepto de virtud con la idea de bien y desarrolló la figura del sabio clásico –personificado en la figura de Sócrates– que se esfuerza por vivir y morir conforme a un planteamiento racional de la conducta humana que surge, por lo común, de una escrupulosa observancia de las leyes de la *polis*, a su vez reflejo de las leyes que rigen el universo. Así, Platón, después de haber substituido en la *República* la ley por la educación, hizo de la legislación el instrumento de la formación de los ciudadanos en *Las Leyes*. De esta forma, al ampliar el marco de la educación de una minoría de selectos a toda la comunidad, la filosofía platónica insiste en la función educadora de la ley porque, tal como recuerda Jaeger, "la ley es esencialmente *paideia*"[2].

Desde esta perspectiva jurídico-legal, cabe destacar el cambio que representó el cristianismo respecto a la tradición de Israel –que se centró en el estudio de la Ley según el *Talmud*, que afecta a los problemas prácticos de la vida, y la *Cábala*, que comprende un estudio simbólico de la Escritura. En cualquier caso, la vida según la Ley constituye el marco genérico para el judaísmo, que se centra en las disposiciones del decálogo y, en última instancia, en dos preceptos: la existencia de un solo Dios y el respeto al prójimo. Judaísmo y helenismo, religión y filosofía, constituyen dos cosmovisiones diferentes ya que, mientras que la verdad judía se escucha –y, por lo tanto, implica obediencia–, la mentalidad griega apela al sentido de la vista, a la intuición, a la mirada; en definitiva, a la contemplación de las ideas.

---

[2] W. JAEGER, *Alabanza de la ley. Los orígenes de la filosofía del derecho y los griegos*. Traducción de A. Truyol Serra. Madrid: Instituto de Estudios Políticos. 1953, p. 78.

Jerusalén y Atenas representan dos mundos contrapuestos que, a fin de cuentas, mediante la síntesis cristiana, sentarán las bases de la cultura europea. De un lado, la sabiduría bíblica nos transmite una preocupación existencial bajo el temor de Dios, o lo que es lo mismo, la obediencia a Dios. Por su parte, la filosofía griega apuesta por el *logos*, la razón, es decir, por el pensamiento. Pero al margen de la consabida oposición entre judaísmo y helenismo, se constata una coincidencia que radica en el hecho de que ambas tradiciones confían en la existencia de una única ley divina: en Atenas, la ley que rige el cosmos; en Jerusalén, la ley revelada. Habrá que esperar al cristianismo para que esta lógica de la ley –que se articula como una gran fuerza educadora– cambie de rumbo. Para el cristianismo la revelación no encuentra su forma en la ley, sino que se cumple –tal como señala la epístola a los Gálatas– en Jesús porque, justamente, Cristo nos rescató de la maldición de la ley. Sin embargo, como está incluida en el plan de Dios, la ley nos preparó para recibir a Cristo que, al proclamar la abolición de toda diferenciación racial, social o política, supera los estrictos límites del judaísmo como religión específica del pueblo hebreo. Así se abre el horizonte a una nueva realidad ecuménica como la cristiana que forjará, además, una *paideia* centrada alrededor de Cristo, es decir, una *paideia* cristocéntrica.

1. De la *paideia clásica* a la *paideia Christi*

A pesar de la pervivencia de la cultura griega a través del cristianismo, lo cierto es que existen importantes diferencias entre la paideia griega y la paideia cristiana que, en última instancia, dependen de la novedad antropológica que implicó la irrupción de la fe cristiana. Si el helenismo articuló una pedagogía basada en el ideal de *kalokagathia* –esto es, en la proporción de la belleza y de la bondad que refleja la armonía de las leyes que rigen el universo–, la educación cristiana se sustenta en una antropología que incluye la doctrina del pecado original y la fe en la resurrección, principios que eran desconocidos por los griegos. A fin de cuentas, el rasgo más genuino del cristianismo es precisamente su proyección escatológica que distingue radicalmente la vida cristiana respecto del ideal de sabiduría helenístico que, según la filosofía estoica y epicúrea, hacía especial hincapié en la aceptación de una muerte digna. Ahí reside, justamente, una de las distinciones substanciales entre la inmanencia y la autarquía del sabio griego y la llamada a la transcendencia de la vida cristiana.

La expresión *paideia Christi* goza de una larga historia que se remonta a los orígenes del cristianismo. Ya Werner Jaeger dedicó un estudio monográfico a la *paideia Christi* en el que afirma la fusión de la antigüedad clásica y del cristianismo hasta el punto de que San Basilio, San Gregorio Nacianceno, San Gregorio de Nisa y San Agustín devienen los verdaderos sucesores y continuadores de la paideia clásica que culminará con Clemente de Alejandría cuando éste presenta a Jesús como el auténtico y verdadero pedagogo[3].

La herencia de la *paideia Christi* prosigue en los sistemas de San Agustín y Santo Tomás, que combinaron platonismo y aristotelismo con la fe cristiana. Desde la perspectiva de la paideia cristiana observamos que tanto Agustín como Tomás elaboraron sendos tratados sobre la educación que encabezaron con idéntico título: *De Magistro*. Así pues, la paideia cristiana descansa sobre la base de que un hombre difícilmente puede formar a otro hombre sin la ayuda de Dios que es quien, interior y principalmente, enseña con el concurso de su revelación en Jesucristo.

En consecuencia, la entrega personal a Dios constituyó la piedra angular de la naciente *Bildung* medieval, que ofrece una dimensión altruista que implica que el hombre debe liberarse del afán egoísta de autoperfección para abrirse a la recepción de Dios, según planteó ya la mística alemana del siglo XIV (Meister Eckhart, Heinrich Seuse, Johannes Tauler). La metafísica cristiana ofrece un marco teónomo para regular la formación humana: debe eliminarse cualquier posible manifestación egoísta porque el ser humano sólo puede "hacerse con Dios", es decir, mediante la unidad inseparable con Dios o, lo que es lo mismo, por medio de la realización armoniosa de lo humano y lo divino. De ahí la importancia de la mediación de Cristo, *Logos* del Padre, encarnado, muerto y resucitado, que señala un itinerario ascético-espiritual cultivado por la tradición carmelita de Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Por esta vía, la pedagogía se convierte en mistagogía, esto es, en la experiencia mística de Dios.

El hombre es conformado de esta forma en cuanto imagen de Dios y reflejo de su Creación. Desde esta perspectiva, la noción de formación exige dos factores: en primer lugar, liberarse de las cosas y de los hombres y, después, liberarse como voluntad y autoexistencia respecto del mundo hasta conseguir la pérdida de uno

[3] C. VILANOU, "Paideia griega y antropología cristiana: *la Paideia Christi*", *Actas del IV Congreso Internacional de la SITA*. Córdoba: Publicaciones Caja Sur, 1999, p. 2157-2163.

mismo. La educación del hombre es ofrecimiento, renuncia al egoísmo para afrontar la entrega altruista que exige el reino del amor. Por eso San Agustín estampó en el De Magistro su famosa expresión "Ama et fac quod vis". Tal planteamiento supone que el individuo ya no encuentra su razón de ser en el propio yo sino en función de esa vocación altruista, de ese amor al prójimo, de ese ágape cristiano que supera –como bien indicara Xirau en *Amor y Mundo*– el orden pedagógico del eros helénico. Con todo, la dinámica secularizadora de la modernidad determinó que la orientación teológica de la *Bildung* –presentada durante siglos como una verdadera empresa mistagógica– cediese ante el empuje de un neohumanismo de vocación universalista y cosmopolita, presente en autores como Lessing, Herder, Humboldt, Kant, Pestalozzi, Krause o Natorp.

De acuerdo con esta orientación, el objetivo de la formación será la propia humanidad (*Humanität*), que adquiere así una dimensión *histórica*. Herder, en sus Ideas para una filosofía de la historia, establece que "el fin de la naturaleza humana es la humanidad, y para permitir a los hombres alcanzar su fin, Dios ha puesto en sus manos su propio destino". Tal planteamiento implica dos cosas. En primer lugar, que el fin de la naturaleza radica en el hombre y, en segundo, que el fin de la historia es el logro de la humanidad más perfecta. En consecuencia, el ideal al que tiende la naturaleza humana es la humanidad que se perfila como fin último de la educación y de la historia. Pero no concluye aquí el razonamiento porque la humanidad puede desarrollarse por medio de la formación (*Bildung*) que, desde esta perspectiva, puede entenderse como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad. La humanidad, como valor ético y estético, encierra un conjunto de fuerzas y facultades que, además de no escindir al hombre de la naturaleza, lo elevan por encima de ella porque la humanidad avanza como un todo.

Con estos antecedentes, es lógico que la formación de sí mismo –tal como confirman *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe– presente la individualidad como obra de uno mismo desde un horizonte individualista y burgués pero que apunta en conjunto a toda la humanidad[4]. Por lo tanto, el proceso de humanización (entendida como el desarrollo de la idea de

[4] Hay que destacar que el Romanticismo formuló una idea de *Bildung* que no responde a los cánones del Neoclasicismo de Winckelmann. Partiendo del concepto de *escisión* entre el hombre y la naturaleza, el Romanticismo ya no piensa en la posi-

humanidad) posee una doble dimensión: individual y comunitaria. En efecto, la formación sólo puede surgir de uno mismo, de la propia personalidad individual, es decir, de la autonomía que radica en el sujeto humano. Ahora bien, esta individualidad encuentra su proyección exterior en la universalidad de la participación en el mundo que reflejan los distintos proyectos o idearios humanitarios porque la *Bildung* también es un asunto público ya que afecta, colectivamente, a toda la humanidad.

2. La *Bildung* neohumanista

Por lo general, se acepta que el Renacimiento alemán experimentó, a causa de la Reforma luterana, un retraso de doscientos años hasta precipitarse hacia mediados del siglo XVIII, de tal suerte que va asociado a los nombres de Winckelmann y Schiller quienes, atraídos por el arte clásico, promovieron el retorno a la antigua Grecia. Alemania, al igual que el mundo clásico, se lanza a una gran aventura cultural y pedagógica hasta el punto de que el movimiento hacia lo griego —que puede resumirse en la expresión *Bilde dich griegisch*, esto es, fórmate como un griego– estuvo canalizado por una serie de traducciones y obras que culminan en el siglo XX con la *Paideia* de Jaeger, en su intento de implantar –en medio de la crisis de los años de entreguerras (1919-1939)– un idealismo de corte platónico capaz de espiritualizar, de nuevo, la vida humana. En medio de la incipiente crisis de la modernidad, se hacía cada vez más difícil encontrar un lugar para la *Bildung*, la *paideia*, la *humanitas*, o lo que es lo mismo, para una *cultura animi* destinada a promocionar pedagógicamente los valores del espíritu humano globalmente considerados.

La *Bildung* –después de los planteamientos iniciales del maestro Eckhart– se desarrolló en contacto con aquel neohumanismo del siglo XVIII que mira al mundo grecolatino, y perduró durante décadas a modo de un ideal (*Bildungsideal*) que actúa como una idea-fuerza que transita toda la pedagogía contemporánea. La idea de humanidad significa un proyecto de cultura general humana que, sin embargo, no excluye la indi-

ble conciliación entre los dos mundos desgarrados (solución que asumen Schiller y Hegel) sino que apuesta por un planteamiento trágico a la manera de la formación (Bildung) de un yo que reivindica el caos y el derecho a un excitante desorden (D. SÁNCHEZ MECA, "El concepto de *Bildung* en el primer romanticismo alemán", *Daimon*, núm. 7, 1993, p. 73-88).

vidualización sino que justamente la exige. El concepto de formación –escribe Gadamer– no sólo constituye la más importante aportación del clasicismo alemán del siglo XVIII sino también el elemento fundamental en el que viven las ciencias humanas en el siglo XIX. En verdad esta dinámica se extiende hasta el primer tercio del siglo XX, según se desprende del hecho de que la república de Weimar volviese a plantear, después de la caída del régimen imperial, un proyecto formativo de nuevo cuño en torno a los ideales de democracia, humanismo y libertad. En realidad, la historia de la *Bildung* es la misma historia de una modernidad –y por extensión, del sujeto moderno– que, con su consabido optimismo pedagógico, se ha presentado como un instrumento de culturización: nada más humano que los proyectos pedagógicos gestados al socaire de los vientos neohumanistas.

Es sabido que, a falta de una mejor traducción, el concepto de *Bildung* se ha identificado con la idea de "formación" aunque, en otros momentos, se ha traducido por "cultura". Pero más allá de su controvertida equivalencia, conviene señalar que el concepto de *Bildung* se da en íntima relación con otras expresiones como *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad). Estos tres términos —*Bildung, Geist* y *Freiheit*– constituyen las claves sobre las que descansa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre según los deseos de libertad que siguieron a la Revolución Francesa. Frente al ideal cortesano de la sociedad del Antiguo Régimen, aparece el ideal de hombre culto de la *Bildung* como modelo (*Vorbild*) del nuevo hombre burgués y, en último término, como ideal de la humanidad (*Humanität*) en una línea iniciada por Herder. El cultivo de sí mismo –a manera de autoformación— será el proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre puede elevarse a su verdadera condición humana, y logra por medio de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales. Pero la derrota de la burguesía liberal alemana en 1848 favoreció la consolidación del Segundo Imperio (1871), y la consiguiente unificación de Alemania bajo la tutela de la monarquía prusiana.

Esta nueva situación geopolítica propició el sometimiento de la educación al *Diktat* bismarckiano, y cristalizó así una *Kultur* pedagógica —bajo el control de la hegemonía prusiana— de talante autoritario que explicaría el triunfo de la mecánica herbartiana que implicaba, en manos de los discípulos de Herbart, una férrea disciplina escolar articulada en torno a la ins-

trucción[5]. Esta situación perduró hasta el final de la Primera Guerra Mundial e incidió negativamente en la marcha de la *Bildung* que, en virtud de este proceso, se alejó en ocasiones de la búsqueda de las ideas de formación. El autoritarismo, el espíritu nacionalista y el sentido disciplinar del sistema educativo del Segundo Imperio (principalmente, del *Gymnasium* y de las universidades) propiciaron la crítica de Nietzsche a la educación y cultura y su planteamiento, a modo de alternativa radical, de una solución basada en la idea del superhombre y en la función cultural del eterno retorno.

No podemos olvidar que la idea de *Bildung* es el reflejo de la relación que se produce entre el mundo espiritual —entendido como un mundo de valores objetivos— y la individualidad adecuadamente formada. De alguna manera, la *Bildung* neohumanista se había presentado como una mediadora entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmopolita de mejora del género humano, aspecto que asumió la filosofía de la historia que, en el caso de Herder y Kant, se articula a modo de un *Bildungsroman*, es decir, como un relato de formación. Así pues, la filosofía de la historia había tomado el cariz de una auténtica fuerza formadora (*bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del ideal de humanidad, conforma orgánicamente el espíritu humano. En función de este mismo planteamiento, la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel puede ser interpretada como una novela de formación en la que la protagonista es la conciencia que va evolucionado a lo largo de la historia. En este sentido, podemos afirmar que *Bildung* y *Geist* —formación y espíritu— asumen plenamente un valor paradigmático entre el horizonte teleológico y axiológico hasta el punto de que la historia de Alemania —y, en consecuencia, su cultura— puede interpretarse como un intento de unir ambos aspectos. Dicho de otra manera, la formación y el espíritu se fusionan y arti-

[5] Como alternativa al carácter normativo de la pedagogía herbartiana, Schleiermacher apuesta por una pedagogía de signo hermenéutico que favorece la interpretación que se establece entre el discurso teórico y la praxis educativa. En realidad, Herbart y Schleiermacher -que coinciden en destacar la doble dimensión teórica y aplicada de la pedagogía- contribuyeron a superar la fase precrítica y retórica de una incipiente pedagogía que, en el siglo XVIII, se presentaba a manera de simple narración literaria como *El Emilio* de Rousseau (1762). Con todo, Herbart y Schleiermacher representan dos navegaciones que, aunque paralelas, difieren ostensiblemente ya que, mientras la pedagogía herbartiana comporta una disciplina metódica y rigurosa, Schleiermacher destaca la autonomía de los agentes educativos (M. GENNARI, "F. D. E. Schleiermacher e la sua *Bildung* religiosa", Pedagogia e Vita, 58, 2000, 2, p. 75-95 y 5, p. 77-98).

culan por medio de los diversos proyectos pedagógicos que tienen, a manera de común denominador, una vocación humanística.

En su intento de restaurar el principio clásico de la *humanitas*, la cultura alemana entendió la formación humana desde la perspectiva de la totalidad personal, es decir, de una unidad integral, autónoma, individual e, incluso, bella, planteamiento que recuerda aquel imperativo pindárico que exige a cada uno ser el que es. Probablemente por ello, el género de la novela de formación —que según Thomas Mann siempre es autobiografía, confesión, introspección e interioridad en torno a la realización del propio yo– constituye una de las contribuciones más notables de la cultura alemana a la literatura universal. En último término, la novela de formación (*Bildungsroman*) expresa el cuidado de uno mismo por la propia formación individual, la salvación y justificación de la propia vida, y todo ello en medio de un subjetivismo personal y espiritual. Pero no sólo la literatura sino también la música –en una perfecta armonía entre la lira y la pluma[6]– y, en líneas generales, cualquier manifestación estética puede contribuir a la formación personal porque –tal como proclama el *Más antiguo programa de sistema del idealismo alemán* (1796)– las razones mitológicas, es decir, estéticas, son las que pueden contribuir a la formación de la humanidad.

Tanto es así que el Neohumanismo —durante el largo periodo que va del iluminismo ilustrado al Romanticismo, del historicismo de Dilthey a la pedagogía de las ciencias del espíritu– recurrió a la formación para forjar una nueva imagen humana. Las ideas de la *Aufklärung*, los valores del humanismo y la sensibilidad romántica se darán cita en la Alemania que transita del siglo XVIII al XIX, en medio de un ambiente influido por el pietismo y la filantropía. Como fruto de este estado de cosas, se confió en el progreso de la humanidad, en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Hölderlin)[7], en el desplegar de las potencialidades autoformativas que plantea el *Meister* de Goethe e, incluso, en el carácter dialéctico de la formación hegeliana según la cual

---

6 A. LOCATELLI, "La lyre, la plume et le temps". *Figures de musiciens dans le "Bildungsroman"*. Tübingen: Niemeyer, 1998.

7 E. COLLELLDEMONT, *La pedagogia com a bellesa. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès, 1997.

cada individuo alcanza un yo que se ha hecho libre a sí mismo como manifestación de lo absoluto. La Fenomenología del *Espíritu* (1807) constituye un verdadero relato de formación (*Bildungsroman*) que se articula como un verdadero *itinerarium mentis* que cada individuo singular ha de recorrer al compás de las fases de formación del espíritu universal porque "la meta es la penetración del espíritu en lo que es el saber"[8]. Dicho de otra manera: el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse por medio de la experiencia de la conciencia (autoconciencia).

En conjunto, se trata de una serie de proyectos formativos que buscaban restablecer una especie de armonía ideal truncada por la sucesión histórica de los acontecimientos derivados de la consolidación de una razón ilustrada y, por ende, escindida entre la razón teórica y la razón práctica, entre inteligencia y voluntad, entre sujeto y objeto, entre yo y el mundo, entre interioridad y exterioridad, entre el hombre y la naturaleza[9].

3. Renovación y crisis de la *Bildung*

Si observamos el acontecer de la historia, se detectan varias fases o etapas a través de las cuales el concepto de *Bildung* ha ido adaptándose al signo de los tiempos. A grandes rasgos, puede afirmarse que junto a la *Bildung* neohumanista –gestada entre los siglos XVIII y XIX- destaca la *Bildung* que corresponde al período de la República de Weimar (1919-1933) y que bebe en las fuentes hermenéuticas de Schleiermacher y Dilthey. Es evidente que, a partir de 1919, las cosas cambiaron substancialmente en Alemania, dado que se estableció un régimen político republicano que favoreció la articulación de una nueva *Bildung*, de un claro talante espiritualizador y democrático, en sintonía con la pedagogía de las ciencias del espíritu que, según Gadamer, asumieron el papel de ser las verdaderas administradoras del humanismo.

---

[8] HEGEL, *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: FCE, 1999, p. 22. Sobre la Bildung hegeliana puede verse el trabajo de I. GUTIÉRREZ ZULOAGA, "El concepto de *Bildung* en el proceso ideológico de los escritos hegelianos", Revista Española de Pedagogía, núm. 97, 1967, p. 21-34.

[9] J. MANZANO, *De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Editorial Horsori, 1999.

3.1. La *Bildung* neohebraica

La renovación de la *Bildung* debe muchas cosas a la tradición neohebraica y a su incidencia en el pensamiento contemporáneo. Franz Rosenzweig, Martin Buber y Edith Stein –cada uno desde su particular posición– favorecieron, con la introducción de nuevas categorías, la renovación de una *Bildung* que recupera la tradición bíblica que asume –después de los vientos secularizadores del siglo XIX– el valor de la religión.

Este nuevo pensamiento de origen judío pretende rescatar del olvido la tradición cultural que se inició en Jerusalén. Si es verdad que Europa tiene dos almas –Atenas y Jerusalén–, no es menos cierto que nos hemos empeñado en trazar una línea recta que va de Atenas a Jena, pasa por Roma y la Ilustración, y deja en el olvido el camino que va o viene de Jerusalén. De este modo, se reivindica la herencia judía frente a la helenística, y se acentúa el Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob frente a la filosofía de Platón.

Así pues, la *Bildung* recoge –ante el neopaganismo de la tentación totalitaria– la herencia de los valores espirituales mediatizados, ahora, por la tradición judeocristiana. Sobre la base de la conciencia religiosa se articula una reconstitución de la *Bildung* que, además de defender la autonomía del individuo y el desarrollo de su personalidad, garantiza la libertad religiosa y el ejercicio de la tolerancia. Una *Bildung* que desea romper las marginaciones y que, al fin de cuentas, encuentra en la alteridad la condición de posibilidad para una educación dialógica (Buber), simpática (Scheler) y empática (Stein) que posibilita el descubrimiento del rostro del otro y, por lo tanto, de Dios (Lévinas). El itinerario espiritual de Edith Stein –hebrea, atea, cristiana, profesora de Pedagogía en Münster en 1932, carmelita–, que encontró reductivas las ciencias de la naturaleza y se interesó, desde su juventud, por las ciencias del espíritu, pone de manifiesto que la *Bildung* –la formación humana– precisa de un horizonte de trascendencia. Al igual que para el maestro Eckhart, la *Bildung* se convierte en experiencia mística, con lo que la pedagogía deviene –al igual que en la Edad Media– mistagogía porque lo característico del espíritu germánico es principalmente la dinámica interior y el impulso a lo ilimitado, tales como se expresan religiosamente en el carácter de la mitología nórdica, aspecto que, según Guardini, fue asumido por el cristianismo medieval en su afán por trascender el mundo.

El hecho clave de la Segunda Guerra Mundial con la experiencia límite de Auschwitz marca un punto de inflexión, o lo que es lo mismo, un antes y después en la marcha de la *Bildung*. De

ahí –y ahora seguimos a Metz[10]– la necesidad de una cultura que asuma el peso de la tradición, no sólo de la cercana sino también de la remota. El problema de la cultura occidental es que sólo ha recibido una parte de su tradición, la que procede de Atenas, ha olvidado la presencia de elementos hebreos negados por el antisemitismo, cosa ciertamente grave porque el cristianismo puede entenderse –tal como hace Ratzinger en *Europa: Horizonte und Hoffnung*, 1983– como la síntesis lograda en Jesús de Nazaret entre la fe de Israel y el espíritu griego. La fe viene de Israel mientras que el espíritu lo hace de Grecia. Sin embargo, la cultura cristiana ha hecho hincapié en la importancia de las categorías filosóficas griegas en detrimento de las formas de pensar hebreas (el tiempo, la historicidad, la finitud, la emancipación, etc.). A veces se tiene la impresión de que la cultura occidental ha orillado su herencia bíblica: pensar es recordar, con lo que la Bildung recobra una estructura anamnética, es decir, la memoria de la tradición.

3.2. La personalización de la *Bildung*

No hay duda de que el movimiento de renovación que el catolicismo había experimentado desde la restauración de la filosofía neotomista a finales del siglo XIX iba a redundar en la gestación de una *Bildung* católica que hace hincapié en el carácter de persona del ser humano y que anticipa una pedagogía del encuentro (Prohaska)[11]. Aunque la filosofía neoescolástica encontró a finales del siglo XIX uno de sus feudos más genuinos en la Universidad de Lovaina al socaire de la sombra del cardenal Mercier, después de la Primera Guerra Mundial el catolicismo alemán se lanzó a un movimiento de renovación teológica que apostaría por la consolidación de una pedagogía católica que, a pesar de contar con magníficos antecedentes como Otto Willmann –quien había combinado sabiamente el neoescolasticismo y la pedagogía herbartiana–, ahora debía de responder a los retos de un mundo ace-

10 J. B. METZ, *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos, 1999.

11 "La Filosofía de la Persona es obra de católicos o de autores afines. Tiene su prehistoria en Balmes, Dupanloup y Sailer; su punto de arranque en Max Scheler, temporalmente convertido al catolicismo; sentaron sus bases dos ilustres conversos, Wust y Ebner; la edificaron pensadores de tan limpia ortodoxia como Maritain, Petzelt, Guardini y Sciacca; la aplican a la siquiatría Pende y Caruso; y han acaudillado su ala extrema, el personalismo, Mounier y Guénard" JUAN TUSQUETS, *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1969, p. 160.

chado por el pesimismo de Spengler, el nihilismo de Nietzsche, las manifestaciones antroposóficas (Steiner), las corrientes materialistas y, así mismo, por el emergente neopaganismo nacional-socialista.

Ante tal panorama, la Alemania católica, deseosa de hacer frente a los efectos de la *Kulturkampf* bismarkiana, promovió una activa campaña de renovación que encontró en Romano Guardini –capitalizador del movimiento de renovación litúrgica– y en Peter Wust –die *Auferstehung der Metaphysik*– a dos de sus más sólidos pilares. La fórmula era sencilla: renovación del espíritu de la liturgia y resurrección de la metafísica gracias a la rehabilitación del tomismo (Mercier, Maréchal, Gilson, Maritain, Przywara, Zaragüeta, etc.). De ahí la importancia de la reforma litúrgica emprendida por Guardini, que se presenta a modo de un auténtico proyecto formativo (*Bildung* Liturgische, 1923). Mientras el luteranismo se ha caracterizado por ser una religión del espíritu que fomenta la autonomía individual, el catolicismo ha apostado por el culto, los símbolos y la liturgia. Guardini –anticipándose a la reforma litúrgica del Concilio Vaticano II– promueve un nuevo espíritu de la liturgia –el sacerdote se sitúa detrás del altar– con lo que la Iglesia se dirige al pueblo y confiere a este gesto un sentido que va más allá de lo estrictamente litúrgico y simbólico.

En consecuencia, se proclamaba el anuncio de una nueva pedagogía (*Verkünsdigungspädagogik*) que no era más que el correlato de una profunda renovación teológica (*Verkündigungstheologie*) que, a través de Hugo Rahner, destacaba una teología de la predicación distinta, aunque no opuesta, a la tradicional. Se trataba de una Teología Kerygmática, que implicaba una nueva concepción pedagógica y, por ende, una nueva educación religiosa que generaría una nueva catequesis y que, a la larga, vivificaría el nuevo humanismo pedagógico cristiano.

De este modo, el catolicismo respondió a la secularización de la sociedad después de la Primera Guerra Mundial mediante el desarrollo de activas campañas a favor de la formación de la juventud, que adquiere así una consideración psicosocial propia y característica al margen de la infancia. A modo de reacción neovitalista frente a la mecanización del mundo, el movimiento juvenil (*Jugendbewegung*) había adquirido en Alemania un destacado relieve desde comienzos del siglo XX. Entre estos movimientos descuella el de los Wandervögel –aves errantes que, como su nombre indica, recuerdan el nomadismo de la tradición medieval– que, con su exaltación del espíritu nacionalista y de la vida comunitaria, favoreció su manipulación política posterior. Sea como fuere,

Guardini fomentó el movimiento juvenil católico que, además de quedar libre de cualquier intento de intervencionismo político, propició una renovación de la espiritualidad cristiana que apeló a la idea de autoformación como pieza clave de una *Bildung* que apunta, como se ha indicado anteriormente, al encuentro con Dios[12].

Y todo ello en una época en la que, a pesar del ambiente de crisis general –económica, política, social–, abundaron las conversiones religiosas. Especial mención merece el nombre de Edith Stein, quien después de ser asistente de Husserl entre 1916 y 1918 se introdujo en el estudio del tomismo gracias a las indicaciones de Erich Pzywara. Stein –que encontraría la muerte en Auschwitz en 1942– estaba llamada a sentar las bases antropológicas y teológicas de una educación católica que, sin renunciar al protagonismo de la mujer en la familia, también le otorgaba un lugar relevante en el panorama educativo y social[13].

Stein percibió que en el ideal educativo surgido de la Ilustración predomina un saber enciclopédico. En su opinión, la formación (*Bildung*) no consiste en una simple acumulación de conocimientos sino en la configuración de una adecuada estructura interior, es decir, en alcanzar una personalidad madura y plenamente desarrollada. En última instancia, la educación consiste en un proceso integral que conglutina cuerpo, alma y espíritu -Stein defiende una estructura triádica que refleja la teología trinitaria de un Dios uno y trino- y que se abre consecuentemente a la transcendencia religiosa, o lo que es lo mismo, a la recepción del espíritu divino[14].

La *Bildung* no es el resultado de un proceso de dominio ni de producción técnica realizada según los principios de la ciencia positiva, sino la consecuencia de una interacción, de un encuentro, de una relación entre sujeto y objeto, que se sustenta en un personalismo pedagógico defendido por Guardini (Mundo y *Perso-*

12 La idea de autoformación (o, mejor dicho, de autoeducación cristiana) fue asumida por el pensamiento católico con especial intensidad durante el período nacionalsocialista a fin de sustraerse a la nefasta influencia propagandística del régimen de Hitler (1933-1945) tal como demuestran los trabajos de Friedrich Schneider (*La educación de sí mismo*. Barcelona: Herder, 1957).

13 E. STEIN, La mujer. *Su papel según la naturaleza y la gracia. Madrid: Palabra,* 1998.

14 C. VILANOU, "Quan l'Altre és silenci. La vocació mistagògica d'Edith Stein", *Seminari Iduna. L'altre, un referent de la pedagogia estètica*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 135-156.

na, 1939) que sintoniza con el horizonte dialógico de Buber y empático de Edith Stein. En último término, la educación católica descansa en la noción de persona que intenta superar la pretensión moderna de que cada sujeto ha de configurar su propia personalidad al margen de la trascendencia.

Por otra parte, el concepto de persona, más allá de la idea de sujeto anónimo de la sociedad de masas, se presentaba en aquellos momentos históricos como una alternativa a los movimientos totalitarios. De hecho, la concepción individualista de la Edad Moderna favorece el ascenso del totalitarismo político que gira en torno a la mitología del líder carismático que dirige al hombre-masa. "Llamada por Dios, la persona es capaz de responsabilidad propia y de intervenir en la realidad por obra de una fuerza interior que le permite fijar un comienzo. Este hecho hace que cada ser humano sea único. No porque tenga dones que sólo a él le pertenecen, sino en el sentido claro y absoluto de que cada ser humano, constituyendo un ser en sí, es, como tal, irreemplazable, irrepresentable, inalienable"[15].

La persona no es lanzada al mundo (*Dasein*) como sostiene Heidegger, para quien el hombre carece de esencia de modo que va construyéndose al filo de su existencia. Desde una perspectiva creyente, el ser humano ha de vivir con ilusión y esperanza porque, al margen del mundo natural, aparece un horizonte sobrenatural que apunta hacia la vida eterna, lo que comporta una concepción unificada del saber y de la cultura en la que conviven, en armonía, la fe y la razón. Sin Dios no puede existir la persona finita. Guardini insiste en el hecho de que la persona no está conclusa en lo humano: "Mi ser-yo consiste, más bien, de modo esencial, en que Dios es mi Tú... Dios es el Tú del hombre". De este modo, la *Bildung* se perfila como una cosmovisión (*Weltanschauung*) en la que la persona vive en un contexto ontológico dotado de trascendencia de manera que el hombre es hombre en la medida en que, en reconocimiento y obediencia, realiza la relación Tú como Dios ya que, en el caso de no hacerlo, cesa de ser persona. La persona, en el acto de trascenderse, se aprehende en tanto que se inserta en un contexto ontológico diverso de sí misma, lo cual le permite estar receptiva a oír –y, en consecuencia, a obedecer de nuevo– la palabra de Dios. De ahí que el hombre se convierta en el oyente de la palabra –intuición que desarrolló Karl Rahner– en la medida en que, en cuanto persona, debe responder al llamamiento de Dios,

[15] R. GUARDINI, *El fin de los tiempos modernos*. Buenos Aires: Sur, 1958, p. 54.

que toma la iniciativa porque "todas las cosas deben retornar a Dios en forma de respuesta[16]".

Desde esta perspectiva, la *Bildung* consiste en conglutinar –tal como sucedía en la Edad Media– ciencia y religión, el saber y el existir, la inteligencia y la voluntad, intentando rectificar así el rumbo de una modernidad que abandonó el criterio de la autoridad medieval por el impulso humano de conocer y actuar individualmente sin ninguna vocación transcendente.

3.3. El humanismo histórico de Jaeger

Aunque no es nuestra intención descubrir la obra de Jaeger (1888-1961), bueno será recordar la incidencia de su Paideia en el desarrollo de la cultura europea. En realidad, esta obra monumental –pero a la vez inacabada– es fruto del trabajo de una vida intelectual en la que se combina magníficamente la formación filológica, histórica y filosófica. En efecto, Jaeger completó su preparación clásica, forjada siguiendo el magisterio de Wilamowitz, con una formación filosófica en Marburgo, en un momento en el que el centro de aquella Universidad era Platón interpretado al modo neokantiano de Natorp. Y todo ello sin olvidar –bajo la influencia de Dilthey– la pasión de Jaeger por la historia del espíritu –die *Geschichte des Geistes*– de manera que la búsqueda de los valores espirituales –siempre en conexión con la realidad de la vida griega y de la historia griega– constituirá una de sus prioridades[17].

Desde aquí se explica que su famosa *Paideia* –la primera edición del primer tomo data de 1934– no trate la figura de Aristóteles, al que había dedicado, en 1923, una monografía sobre la evolución de su pensamiento pero sin abordar plenamente la cuestión educativa. Da la impresión de que el interés de Jaeger por el platonismo constituye una respuesta al nihilismo de Nietzsche quien, por otra parte, recordaba a menudo que su filosofía no era otra cosa que un platonismo invertido. De alguna manera, estamos seguros de que la visión ideal de Jaeger favoreció el ulterior desarrollo de la filosofía de los valores y la reinstauración de la axiolo-

16 En relación con la noción de *Bildung* en Guardini, puede consultarse el trabajo de PILAR ARTEAGABEITIA, "Bases para una teoría de la formación humana en el pensamiento de Romano Guardini", *Crisis*, XVII, 1970, p. 7-66.

17 Entre 1925 y 1936, Jaeger funda y dirige la revista *Die Antike* en la que aparecieron sus primeras intuiciones en torno a la *Paideia* griega, es decir, a la visión de su haber espiritual como un gran sistema de cultura (*Bildung*).

gía pedagógica en consonancia con aquel mundo espiritual que se quería restablecer en medio de una profunda crisis que –en palabras de Husserl– era principalmente una crisis de sentido. La historia de la formación del hombre griego había de servir para rectificar, a modo de un tercer humanismo que prosiguiese la tarea iniciada por el Renacimiento y el Neoclasicismo (Winckelmann), el rumbo técnico-utilitario de la civilización occidental.

En realidad, Platón es para Jaeger el telos de la paideia griega que culminará en la *paideia Christi*, tema de su disertación en la Facultad de Teología en Tubinga en 1958 cuando le fue concedido el doctorado *honoris causa*. En la *paideia Christi* se enriquecen y fortalecen las dos grandes fuerzas espirituales de la cultura occidental, a saber, la tradición humanística y el cristianismo que constituyen los dos hemisferios que integran la concepción unitaria del mundo cultural occidental[18].

En opinión de Jaeger –que desde su establecimiento, en 1936, en Harvard se dedicó a estudiar las relaciones del pensamiento cristiano con la cultura clásica–, es un error pensar que el cristianismo descartó la *paideia*, más todavía si consideramos que la *paideia Christi* aporta una novedad extraordinaria: el establecimiento del reino del amor. Cristo transciende el ámbito de la ley –la antigua pedagogía defendida por escribas y fariseos– para dar muestras fehacientes de ese nuevo orden, de ese ágape cristiano que exige una ética del perdón que acaba, además, con la fuerza destructora del odio. Cristo no transmite un saber teorético, ni intelectualizado como el de la *paideia* griega, sino un espíritu de cambio y ruptura. Consecuentemente, la *paideia Christi* aboga por la instauración del reino del amor evangélico, de la paz y de la solidaridad, es decir, por la plasmación de la *Charitas* cristiana[19].

3.4. La *Bildung* y las ciencias del espíritu

La pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación

---

18 WERNER JAEGER, *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

19 Así se explican la sintonía de la filosofía de la educación de Xirau –traductor inicial de la *Paideia*– con el pensamiento de Jaeger. Para ambos la educación se inscribe en una tradición cultural que se asienta en el eros helénico y en el ágape cristiano, según desarrolla Joaquín Xirau en *Amor y mundo* (México, 1940).

entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.). Al margen de ello, el concepto de *Bildung* ocupa un lugar central por presentarse como la guía de unos procesos educativos que giran alrededor de las ideas de formación y cultura que acaban por dar sentido a una pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea promover una esfera de valores que, de acuerdo con el pensamiento de Dilthey, se transmiten históricamente, o lo que es lo mismo, espiritualmente porque el significado de la existencia humana se revela y mantiene gracias al mundo espiritual en el que el hombre vive.

El concepto de valor no es, por lo tanto, una noción a priori sino una expresión objetiva de la vida espiritual. El proceso histórico implica la creación constante de valores por los individuos, comunidades y sistemas culturales en que las personas cooperan. Para Dilthey, el valor es una Lebenskategorie que surge de la vida misma y se alcanza por un reflejo inmediato sobre las experiencias vividas de la valoración. De ahí que las ciencias del espíritu se presentasen como unas auténticas ciencias de la vida, lo cual significa que planteaban tareas prácticas referidas a los problemas de la época y generaban estímulos para la voluntad que se enraizaban en la tradición histórica.

De esta forma, poco después de la Primera Guerra Mundial, las ciencias del espíritu fueron consideradas como un auténtico revulsivo a fin de desencadenar una enérgica reacción espiritual que se opusiese al desgarro impuesto por una cultura tecno-científica que había provocado una profunda crisis que Husserl tematizó al indicar que no se trataba de una crisis de fundamentación epistemológica, ni de aplicabilidad técnica, sino de sentido. En esta sentido, cabe destacar aquellas palabras de Spranger que datan de 1925: "No basta *conocer* hechos y *dirigirlos* técnicamente; hay que tener encima de sí valores a los que se *adscribe uno*".

Según Heidegger, el olvido del ser nos trajo el triunfo de los entes, es decir, el mundo de la tecno-ciencia. De ahí que,en el primer tercio del siglo XX, autores como Kerschensteiner y Spranger manifestasen su deseo de insertar los valores de la formación profesional en el marco de una cultura general preocupada por la formación del hombre, es decir, por la pervivencia de aquellos ideales defendidos por los educadores de la Humanidad (*Erzieher zur Humanität*). Para enfrentarse a la unilateralidad de la especialización profesional, había que fomentar la globalidad de un hombre formado integralmente y que participase, en consecuencia, de los valores del espíritu.

Si hasta la Primera Guerra Mundial la *Bildung* se caracterizó por su dimensión individual –si bien la idea de Humanidad ocupa un lugar central en la filosofía de la educación de Natorp-, después de la confrontación bélica se acentúa la transición del régimen de la interioridad al de la exterioridad, el paso de la esfera privada a la pública con la consiguiente preocupación por las cuestiones políticas y sociales. Gracias también a la recuperación de la figura de Pestalozzi, presentado en aquel momento como el apóstol de la Pedagogía Social, la *Bildung* desea intervenir activamente en los asuntos públicos alejándose de cualquier veleidad autoritaria, despertando la conciencia nacional y justificando –como hará Spranger en 1921– los motivos de una reforma escolar (*Reformpädagogische Bewegung*) que conglutina la dimensión espiritual y social en la defensa de una educación para la libertad. De acuerdo con la filosofía de las ciencias del espíritu (Spranger, Nohl, Flitner, Litt, etc.), el movimiento de la pedagogía reformista deseaba volver a la inmediatez de la comunicación cotidiana de la vida a fin de dar una respuesta contundente a los poderosos mecanismos abstracto-formales que pretendían dominar todas las esferas de la actividad humana (económica, política, social y científica).

3.5. La perversión de la *Bildung*

Desgraciadamente estos ideales –de signo espiritualizador– sucumbieron ante el ascenso del nacionalsocialismo, y se produjo una disolución de la *Bildung*, que perdió cualquier rasgo humanista. Gadamer ha constatado que las nefastas consecuencias del año 1933 se hicieron notar más en el campo de las ciencias humanas que en el terreno de las ciencias naturales. Tanto es así que algunas disciplinas –y la pedagogía fue una de las más afectadas– quedaron desacreditadas al impregnarse de una atmósfera destructiva y totalitaria. De esta forma, la *Bildung* se transformó en *Bindung*, es decir, en dependencia y sometimiento: Alemania pretendía dominar Europa. Pero no se trataba de una Alemania que seguía la tradición de la cultura humanista que se arraiga en el cristianismo, sino la Alemania germánica y nacionalista de Fichte, la Alemania beligerante y militarista de Jahn, que encontrará en la filosofía de Nietzsche un precursor del nacionalsocialismo. En efecto, fue Alfred Bäumler –desde su cátedra de Pedagogía Política, inaugurada en Berlín en 1933– quien vinculó la filosofía de Nietzsche con el nacionalsocialismo. A partir de este momento, Nietzsche será el espíritu nórdico por antonomasia.

En palabras de Bäumler que datan de 1937: "La creadora de una Europa que sea algo más que una colonia romana, sólo puede ser la Alemania nórdica, la Alemania de Hölderlin y Nietzsche".

Se trata de una Alemania que adquiere dimensiones grotescas pero terribles, tal como confirma el desarrollo de los acontecimientos que acaban por imponer una pedagogía antisemita, racista y ultranacionalista (*nationalsozialistiche Pädagogik*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal. Nada más contrario a los ideales de la *Bildung* —entendida tradicionalmente como sinónimo de cultura y civilización– que la guerra, la destrucción y la barbarie que azotó Europa a partir de 1933 y que culminó con la experiencia límite del Holocausto.

4. La herencia de la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica

Aunque después de la guerra se intentó mantener en la Alemania Federal una pedagogía filosófica que entroncase con la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la verdad es que las nuevas exigencias económicas y estratégicas —el lanzamiento del primer Sputnik soviético en 1957 repercutió en todos los ámbitos al convertir la URSS en el país de los satélites artificiales– truncó el rumbo de la *Bildung* clásica. En medio de la guerra fría, la lucha por el control del espacio –los Estados Unidos pondrían al primer ser humano en la luna en 1969, doce años después del lanzamiento del Sputknik, con lo que decantarían a su favor la carrera del espacio–, se instauró una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental, distanciada abiertamente de la anterior pedagogía filosófica de carácter reflexivo. La crisis económica de 1973 agudizó más todavía esta tendencia iniciada en la década anterior: decididamente la educación marchaba por otros derroteros que los marcados por la *Bildung* neohumanista que, además, ha sido denostada por la literatura posmoderna al ser presentada –tal como hace Lyotard en *La condición posmoderna* (1979)– como un gran metarrelato.

Actualmente, empero, se procede a una revisión de la *Bildung* en clave hermenéutica, cosa lógica si tenemos en cuenta que la hermenéutica es una de las modalidades filosóficas más apropiadas para una situación, como la presente, en la que cada vez adquiere mayor relieve la función de la comprensión. No por azar, Schleiermacher sirve de inequívoco punto de referencia en el cruce de caminos entre la pedagogía y la hermenéutica que, en un

primer momento, sólo había sido un método crítico-filológico[20]. Años después de Schleiermacher, Dilthey distinguió entre ciencias de la naturaleza –las que dan explicaciones a partir del principio de causalidad– y las ciencias del espíritu, que se significan por su capacidad de comprensión (*Verstehen*). Su fórmula es bien conocida: la naturaleza la explicamos, la vida del alma la *comprendemos*. Junto con las ciencias de la naturaleza se han desarrollado las ciencias del espíritu que coinciden al referirse a una misma realidad: el hombre. Pero, mientras que en las ciencias de la naturaleza la dirección del conocimiento se da sólo en una plano fenoménico, en las ciencias del espíritu se intenta captar la vivencia (*Erlebnis*) humana en toda su amplitud y complejidad. De manera que para Dilthey las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión. Estos tres elementos se complementan entre sí de manera que la vida humana —como realidad histórica y social– se da en un todo global que tiene un significado propio y característico, un significado que se manifiesta en el tiempo, es decir, en el transcurso de la historia.

Spranger –que ocupó la cátedra que Dilthey dejó vacante en Berlín– insiste en que el medio para penetrar en las relaciones y fenómenos de la vida espiritual es la comprensión y la interpretación del sentido. De acuerdo con la tradición filosófica alemana, por espíritu hay que entender el mundo histórico-social, es decir, las grandes objetividades espirituales de la historia y de la cultura (derecho, religión, ciencia, economía, técnica, etc.). Se trata de una estructura supraindividual que se transmite históricamente y que perdura por medio de los individuos que se apropian del espíritu objetivo que representa la cultura. Spranger demanda una conciencia cultural que dé sentido a las acciones humanas porque la causa de la crisis que afecta Europa –tal como apuntó Husserl– radica en el predominio exclusivo de un mundo científico-técnico que conlleva la desaparición de la dimensión espiritual de la vida humana. La solución se apunta con claridad: educar con la intención de formar una conciencia cultural que confiera identidad a una Europa cuyo destino aparece como una tarea urgente[21].

20 Precisamente en fecha reciente se ha producido una recuperación de su literatura pedagógica (SCHLEIERMACHER, *Lezioni di pedagogia*. Firenze, La Nuova Italia, 1999).

21 O. FULLAT, "Europa com a feina i com a tasca", *Temps d'Educació*, 23, 2000, p. 335-393.

Tampoco podemos olvidar el nombre de O. F. Bollnow (1903-1991), editor de los escritos de Dilthey dedicados a la pedagogía y reunidos en el tomo IX de sus Obras completas. Bollnow elabora una pedagogía hermenéutica que establece conceptos como los de *atmósfera pedagógica, reencuentro y fuerza formadora*[22]. Con estos antecedentes, resulta lógico que la hermenéutica –que también sirvió de base para los trabajos de Jaeger– ofrezca grandes posibilidades para hacer frente a la autodestrucción nihilista y a la tentación pragmatista de una razón que, al negar la viabilidad del mundo espiritual, se proclama postmetafísica. El giro hermenéutico invita, pues, a una reflexión sobre el estatuto epistemológico de las ciencias humanas y, por ende, de la pedagogía. Como todas las ciencias –señala Gadamer–, las ciencias humanas dependen de una continuidad histórica, cultural y lingüística que se vio afectada negativamente no sólo por la manipulación política e ideológica sino también por las denuncias y censuras que se lanzaron, desde posiciones críticas (Adorno y Horkheimer), hacia el movimiento ilustrado.

Es obvio que la publicación en 1960 de Verdad y método de Gadamer incidió en la pedagogía contemporánea al recuperarse el tema de la formación desde una perspectiva histórico-hermenéutica, y se significó así la facticidad de la comprensión como experiencia, el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo y, en el fondo, la radical temporalidad de la razón humana, aspectos que han perfilado una peculiar manera de entender la educación[23]. A criterio que en Gadamer, la formación (*Bildung*) como punto central de la *Fenomenología del Espíritu* hegeliana es el elemento característico de las ciencias humanas en el siglo XIX, hasta el punto de que la asociación entre hermenéutica y teoría de la formación —establecida entonces– continúa siendo válida hoy para dar respuestas a las cuestiones e interrogantes que se abren en el campo pedagógico. Por consiguiente, la historicidad no es una limitación de la razón para alcanzar la verdad, sino una condición positiva de la verdad. Desde aquí la pretensión de una verdad abstracta al margen de la historicidad se nos antoja una ilusión ingenua al renunciar a aquel mundo espiritual reivindicado por el historicismo de Dilthey, el culturalismo de Spranger, el humanismo histórico de Jaeger y la hermenéutica de Gadamer.

22 KÜMMEL, F. (Edit.): O.F. Bollnow. *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*. Friburg (Munich: Karl Alber Verlag, 1997)

23 H. G. GADAMER, *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

Las relaciones entre hermenéutica y pedagogía cobran importancia precisamente a la luz de una *Bildung* que, al pretender elevar la hermenéutica a categoría de koiné universal, sale a la búsqueda de sentido sin renunciar expresamente a la tradición histórica. De hecho, la hermenéutica —como arte o técnica de la interpretación– incide sobre la pedagogía, desde la dual perspectiva de lo teórico (teorein) y práctico (poiein), tal como ensayó la pedagogía de las ciencias del espíritu. En última instancia, se trata de un esfuerzo autoformativo –aspecto que constituye una constante en el panorama pedagógico alemán de la *Bildung* desde Goethe hasta Guardini y Schneider– que implica que la educación exige un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación[24].

A la vista de lo dicho, la hermenéutica puede entenderse como una teoría de la praxis, o lo que es lo mismo, una reflexión sobre la dimensión científico-técnica de la educación que se consolidó en Europa en la segunda mitad del siglo XX. A partir de aquel momento, la educación abandonó sus principios humanísticos en beneficio de una instrucción politécnica que favoreció el desarrollo de la tecnología. Si la Segunda Guerra Mundial potenció el desarrollo de la cibernética, la guerra fría entre los dos bloques precipitó el triunfo de los valores tecnológicos que hoy –en medio de un contexto cultural postindustrial encumbrado por el triunfalismo que siguió a la caída del muro de Berlín (1989)– parecen campar a sus anchas. Con todo, sabemos que la educación no puede reducirse a una simple tecnología (*téchne*) ya que, por su condición teórico-práctica, afecta al ámbito del espíritu. La dimensión teleológica de la educación depende, precisamente, de ese *habitus* mental de buscar siempre horizontes de sentido que pone en juego todo el universo de la vida anímica y espiritual del hombre.

Desde aquí se dibuja una nueva navegación para la pedagogía contemporánea que desea eludir el dualismo antinómico que se deriva de las dos primeras críticas kantianas, situación que acaba por confrontar la razón teórica y la razón práctica. Por encima de todo, la hermenéutica quiere superar este divorcio interpretando la teoría y la práctica a fin de proceder –desde una posición que busca el sentido– a una revisión de la praxis a través del círculo hermenéutico (Heidegger) que, según Gadamer, implica la mediación

24 Esta tendencia a la narración autoformativa que hunde sus raíces en la tradición literaria de la *Bildungsroman* llega al propio Gadamer (*Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder, 1996).

recíproca y sistemática entre lo comprendido y lo que se comprende, es decir, entre lo interpretado y aquél que interpreta. No hay que olvidar que la verdad siempre se da *empalabrada*, es decir, vehiculada por el lenguaje de modo que la palabra hace presente el sentido de las cosas en el acto de la interpretación, una comprensión que, a su vez, constituye una autocomprensión. Gadamer insiste en el hecho de que la educación es educarse, de que la formación es formarse porque cada época, pero sobre todo cada persona, desde horizontes diferentes, comprende nuevos sentidos en un proceso infinito de interpretaciones[25].

En realidad, este juego de interpretaciones siempre permanece abierto de manera que la hermenéutica se adapta a la formación de la persona –se puede hablar, pues, de una hermenéutica de la cotidianidad– porque permite dar respuestas a las cuestiones que afectan a la vida humana saliendo en busca de nuevos horizontes, dimensión que la hermenéutica toma de prestado de la fenomenología husserliana. De ahí la importancia del diálogo, porque comprender es dialogar con el otro, con las otras cosas, con los otros momentos históricos. Tanto es así que la formación humana ha de resolverse en el plano de la ciencia del lenguaje y no únicamente en la perspectiva científico-técnica. Por consiguiente, todo gira en torno al ejercicio humano de la palabra (*logos*) –el arte de la comprensión, de la escritura y de la lectura, de la comprensión y de la interpretación– porque no puede perderse de vista que el lenguaje es el lenguaje de la razón. Dicho con otras palabras, la comprensión es lenguaje y, al mismo tiempo, el lenguaje es comprensión.

Resulta lógico, pues, que la hermenéutica ofrezca una nueva oportunidad para pensar una *Bildung* que se articula a modo de teoría de la formación humana basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión de cara a revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido ya que, gracias a la comprensión, la historia es elevada a una nueva realidad porque, desde un horizonte hermenéutico, todo conocimiento implica una continua creación de sentido. De esta forma, la hermenéutica recupera una dimensión pedagógica –ya presente en la obra de Schleiermacher– al insistir en la necesidad de buscar el sentido de la histori-

25 Para una clara exposición de la filosofía gadameriana, véase J. PEGUEROLES, *L'hermenèutica de Gadamer. Presentació, comprensió i emparaulament de la veritat*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya/Facultat de Filosofia Eclesiàstica de Catalunya, 1998.

cidad del ser, de un ser que, en definitiva, cuestiona y problematiza el sentido de la vida después del anuncio de la muerte de Dios. Gracias a esta tarea hermenéutica, la intimidad del yo se puede volver contra el anonimato y la despersonalización de una cultura de masas controlada por los medios de información.

Y, aunque puede objetarse que en la interpretación hermenéutica –que según Foucault es una tarea infinita– no hay criterio de verdad (la verdad hermenéutica es siempre subjetiva), sí existe el criterio de corrección. La pedagogía hermenéutica –a modo de heredera de la *Paideia* clásica y de la *Bildung* neohumanista– puede contribuir a la búsqueda de un horizonte que oriente y dé sentido a la praxis educativa teniendo en cuenta aquellos aspectos de la tradición cultural occidental que han sido olvidados, a menudo, en el proceso de tecnificación de una pedagogía que, en muchas ocasiones, parece alejarse definitivamente de los ideales formativos.

Abstract

In this article, the author presents a historical interpretation that connects the classical Paideia with the Germanic Bildung. The different stages of the neo-humanistic Bildung are described starting in the 18th century, and some attempts of renewal that took place in the 20th century are depicted. Finally, the author offers a perspective of the hermeneutic pedagogy that assumes the inheritance of a Bildung historically linked to the tradition of spirit sciences.