



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

FORMACIÓN Y ESCISIÓN EN LA ILUSTRACIÓN
ALEMANA DE WINCKELMANN A SCHILLER

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN FILOSOFÍA

PRESENTA

ADRIÁN GÁRCÍA MORALES

ASESOR: DR. LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN

FEBRERO 2017

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, EDO. DE MÉXICO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la educación pública y gratuita de la cual gocé en sus aulas, por los recintos culturales, centros de investigación y de idiomas y, en general, por los servicios dispuestos para favorecer e impulsar nuestra preparación académica. “Por mi raza hablará el espíritu.”

Para desarrollar y culminar esta tesis me nutrí de las amables consideraciones del Dr. Luis Antonio Velasco Guzmán, quien desde muy temprano supo ponerle freno a mis ambiciones y les dio un norte. Sin su guía y colaboración hubiera sido más difícil alcanzar tan dichoso fin y feliz puerto. Muchas gracias.

Expreso mi gratitud a mis primeros lectores, es decir, al atento sínodo conformado por el Mtro. Ernesto González Rubio Canseco, la Lic. Mónica Maya Castro, el Dr. Jesús Carlos Hernández Moreno y la Mtra. Paola Rochón Herrera, quienes supervisaron y retroalimentaron mi investigación.

Durante la concepción del proyecto de tesis recibí la asesoría de las profesoras Yésica Ramírez Pérez y Alejandra Victoria Fernández Ávila, quienes me brindaron su apoyo desinteresadamente para dar el primer paso. Mi más sincero reconocimiento para ustedes y su equipo por haberme llevado casi de la mano a lo largo de este proceso.

Por último, le agradezco a los profesores Ricardo Romero Granados, Virginia López-Domínguez y Sergio Sánchez Loyola por conducirme a través de sus clases por el camino de Jena a Weimar, que nunca terminaremos de recorrer. “El verdadero discípulo aprende a deducir lo conocido de lo desconocido y aproximase al maestro.”

Dedico la culminación de esta pequeña parte de mis años de aprendizaje a mis padres Adrián Alfredo e Hilda Claudia (mi “querido don del cielo”), con la cual espero recompensarlos aunque mi deuda con ustedes sea para siempre. “*Per aspera ad astra.*”

Das letzte Produkt der sich immer steigernden Natur ist der schöne Mensch.

El último producto de la Naturaleza siempre ascendiendo es el hombre bello.

Johann Wolfgang von Goethe

Índice

Introducción	5
Capítulo I. Winckelmann y Lessing: la silueta del nuevo hombre	
1. Winckelmann: El filohelenismo alemán y la imitación de los griegos	11
2. La naturaleza dividida del hombre moderno	17
3. La secularización de la imagen del hombre	21
4. Un maestro de Alemania. Gotthold Ephraim Lessing	24
5. Los derechos de la naturaleza sintiente del hombre	26
6. La educación trágica del hombre	32
7. <i>Bildung</i> y universalidad	40
Consideraciones finales del primer capítulo	44
Capítulo II. Herder y la formación de la humanidad	
8. J. G. Herder. Un <i>Stürmer</i> ante el problema de la Historia	46
9. Formación e Historia	51
10. La Humanidad como meta de la Historia	60
Consideraciones finales del segundo capítulo	65
Capítulo III: Goethe y la herida del héroe moderno	
11. El <i>Sturm und Drang</i> ante el problema de la escisión	67
12. Del orden natural al orden moral	77
13. Werther y el ideal desguarnecido	83
14. El camino a la utopía	89
Consideraciones finales del tercer capítulo	95
Conclusión	98
Bibliografía	101

Introducción

Goethe creó una sociedad secreta en la novela *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* cuyo propósito fuera guiar a ciertos hombres hacia una vida feliz y práctica. Ésta la conformaban diferentes individuos entre los cuales encontramos a mercaderes, médicos, nobles, burgueses, clérigos, exmilitares, etc., quienes independientemente de su origen, credo o fuero convivían y se entregaban celosamente a este objetivo en el anonimato. Casi de la misma manera, Schiller (médico), Herder (clérigo), Lessing (secretario), Winckelmann (bibliotecario) y Goethe (consejero) pertenecieron a un grupo generacional comprometido públicamente con la educación de la humanidad: la Ilustración alemana o *Aufklärung*, que igualmente colocaba al final de este proceso pedagógico de larga duración un fin venturoso.

Esta tesis retrocede a un periodo de tiempo delimitado, hacia atrás, por las ideas de Johann Joachim Winckelmann y, hacia delante, por la filosofía de Friedrich Schiller; espacio de cuarenta años (1755-1796) en el que la Ilustración cobra fuerza en la lengua alemana, y en donde he localizado, lo mismo en tratados sobre arte que en literatura y filosofía de la época, uno de los problemas más estigmatizados por el humanismo de entonces: la llamada escisión del hombre moderno, pero no sin hallar casi de la mano un paliativo para contrarrestar este fenómeno. Lo que tienen en común los autores aquí reunidos cronológicamente (Winckelmann, Lessing, Herder, Goethe y Schiller) es la relación entre *escisión y formación*, tomando en cuenta a la segunda como solución y a la primera como problema. De tal modo que con el título de este trabajo quiero señalar una afinidad.

Antes de esbozar estos conceptos en términos filosóficos, resulta necesario sobreponer los originales a los hasta aquí dados, pues provienen del alemán y solamente a través de esa voz podemos acercarnos a aquello que designan. En cuanto a la palabra *formación*, su equivalente en alemán –aunque no directo– es *Bildung*. La riqueza semántica de esta palabra queda en evidencia cuando descubrimos que proviene de *Bild*, es decir, de forma o imagen, lo cual dificulta su aprehensión y hace apremiante elegir, según el caso, la acepción deseada. En el entorno medieval europeo, el vocablo *Bildung* se refiere, por ejemplo, a la acción de acuñar una *imagen*; mientras que en el ámbito científico dieciochesco se relaciona con el desarrollo de una *forma* (*Gestalt*). Empero, también

existen los juegos lingüísticos de los que resulta una síntesis de ambos sentidos. Nosotros veremos cómo se consigue esa mezcla en el pensamiento de Winckelmann a Schiller.

Por otra parte, el problema de la escisión representa una complicación de otro tipo, porque carece de determinación, o mejor dicho, es aludido unas veces bajo la forma de *Trennung* (separación), *Zerstückelung* (partición, fragmentación, desmembramiento) y otras como *Teilung* (división), *Entzweiung* (fractura) o *Geteilt* (lo escindido), sin olvidar las ocasiones en que aparece en calidad de adjetivo para hablar del hombre moderno como algo separado (*getrennt*) o roto (*zerrissen*).

Frente a esta policromía, también presente en el vocablo *Bildung*, fue necesario encontrar un lugar común semánticamente hablando, es decir, una palabra que englobara a las demás, para resaltar con ello la relación y la afinidad que buscaba. Para conseguirlo seguí el decurso histórico de este tema y encontré en Hegel (puntualmente en la *Diferencia entre los sistemas de Fichte y Schelling*) el concepto de *Entzweiung* (vertido al español como escisión) ligado a su diagnóstico de la modernidad, en cuyos rasgos percibía igualmente división, separación y alienación. Por otra parte, José Luis Villacañas le da cohesión a todos estos términos con la palabra *escisión*. En su obra sobre el Romanticismo alemán y la Ilustración podemos leer:

Escisión (*Trennung, Entzweiung*): Pensamiento central en toda la cultura alemana de la época, significa fundamentalmente *la quiebra de una unidad originaria*. Tiene tantos niveles como unidades se suponga: hay una escisión personal, que se produce al arruinar la unidad de todas las capacidades humanas, sean sentimentales-racionales, naturales-culturales, etc.¹

Siguiendo esta interpretación, la palabra *escisión* expresa pérdida de unidad; y es esa pérdida la que caracteriza la nostalgia de Winckelmann de una humanidad bella e integral ahora marchita y el proyecto ético del humanismo alemán (neohumanismo, si consideramos al renacentista como el primero). Para ellos, dicha quiebra es el impulso para pensarse a sí mismos y lo que quieren de sí. Aunque el estado de escisión sea un hecho inapelable, no es por ello invariable y se puede transformar. Por lo tanto, existe la posibilidad (y la voluntad) de construir una realidad cualitativamente nueva. Y si la palabra *Bildung* entraña la acción de construir, de configurar, de conformar, esta generación se la apropió para formar una idea de hombre mejor.

¹ Villacañas, José Luis, *La quiebra de la razón ilustrada*, Madrid, Editorial Cincel, p. 228. El subrayado es mío.

La confrontación entre escisión y *Bildung* no se da de manera inmediata, es el resultado de una herencia y por ello de múltiples interpretaciones, aunque el núcleo se mantiene casi siempre intacto. Ese lugar lo ocupa el ser humano con todas las relaciones que lo atraviesan: espirituales y materiales, individuales y colectivas. Y aunque la Ilustración europea trata de llegar tan lejos como puede a cada uno de estos niveles, para reorganizarlos conforme a sus propias luces y dotarlos de racionalidad, ocupa medios y se propone fines con los cuales no todos concuerdan. El fruto causó descontento y hubo respuestas, algunas de ellas disfrazadas de panaceas (volvamos al estado natural) y otras como la del humanismo alemán, participe del carácter racional de la época, pero aderezada con una antropología unitaria preocupada por el destino de cada una de esas dimensiones y, por ende, con la totalidad que conforman: el *holos* humano.

Es así como surge el problema de la escisión, pues no existe en la Ilustración una idea de hombre semejante. El discurso tradicional disecciona sus miembros, los disocia y los reensambla, pero es incapaz de reconocer una sola dirección en la unidad original. Sin embargo, esta ruptura no se presenta exclusivamente en el proceder de las ciencias, a las que se les acusa de favorecer ese descoyuntamiento (especialmente a la psicología racionalista), pues el sujeto se atomiza en otros ámbitos: el político (especialmente en la Alemania de entonces), el social y el económico, cuyas manifestaciones son visibles en la división estamental, la especialización del trabajo y la dicotomía hombre/ciudadano.

Durante el espacio de tiempo delimitado por Winckelmann y Schiller sucede un giro: por un lado, se naturaliza al ser humano (es decir, se reconocen sus raíces naturales) y, por el otro, se descubre a los griegos (quienes son naturaleza bella). Con este vuelco la mirada se expande y comienza la fiesta de los sentimientos. Las pasiones, la experiencia, la imaginación, la irracionalidad y el subjetivismo rompen el dique que contenía sus fuerzas y cobran vida arquetipos nunca antes vistos: el genio (*Genie*), el *homo aestheticus* y el alma bella (*Schöne Seele*) son sólo algunos. Por medio de ellos crece el deseo de recuperar las piezas perdidas y enajenadas en el camino. Pero falta todavía la varita mágica, o mejor dicho, la palabra, para dar el vuelco definitivo. Esa palabra no será otra que *Bildung*.

Durante la *Aufklärung*, *Bildung* significaba llevar a cabo nuestra humanidad. Es cierto que el término va de mano en mano como para fijar un sentido unívoco, pero teniendo delante

el problema de la escisión, el discurso humanista lo acuñó para sobreponerse a las tendencias nocivas de la nueva civilización. De ahí que haya quienes piensan que la cultura (entonces contrapuesta a la *Zivilisation*) es sinónimo de *Bildung*. Sin embargo, la *Kultur* designa un proceso con agentes, metas y factores diferentes. La *Bildung*, por su parte, tiene mucho de círculo vicioso, porque lo único en juego es la humanidad misma. Es decir, que como proceso ella es punto de partida y punto final, pues se llega a ser algo que, en principio, ya somos, a saber, auténticos seres humanos. Sin embargo, la idea de formación implica realizar un cambio de estado necesariamente positivo, cuyo resultado sea una mejora. Esto implica que no se trata de un ciclo, de volver a donde estábamos individual o colectivamente (pues la *Bildung* tiene dimensiones históricas). Hay entonces, en términos kantianos, una prescripción detrás de la *Bildung*: ir del ser al deber ser.

Para adentrarme en esta relación, comienzo con las ideas estéticas de Winckelmann y Lessing, quienes dibujan la silueta del *nuevo hombre*. Durante este momento del pensamiento alemán, el concepto de formación se nutre del arte griego: las esculturas de los antiguos maestros y el eco tanto de la poesía como de las tragedias helénicas configuran un ideal antropológico basado en la belleza, la libertad y la virtud. Sin embargo, amanece una cuestión importante, a saber, ¿cómo puede filtrarse éste a la realidad?, pues en el mundo moderno no existen los canales para esparcirlo. Winckelmann y Lessing concuerdan cuando menos en que la educación representa el punto de fuga más propicio, pero Lessing se encuentra con que ésta lleva años secuestrada por la cultura aristocrática. Así que para que el clasicismo alemán pueda extenderse necesita de una revolución moral cuyo origen programa Lessing partiendo del teatro. En este capítulo *Bildung* significa autoformación.

En el segundo capítulo la estafeta la recibe Herder, quien comprendió la *Bildung* como un plan divino que se realiza en la historia. Para comprender cómo funciona este mecanismo, analizo su compleja estructura compuesta por ciclos, analogías biológicas y la visión lineal del cristianismo. Herder concibe incompleta a la humanidad e interpreta su desenvolvimiento como maduración, a partir de un estado precario hasta uno superior. En el camino hacia la meta, el influjo formativo de la Providencia auxilia al hombre, pero llegar a ella está completamente en sus manos, pues la formación es su tarea y suya la recompensa: alcanzar su *Humanität*. Dejo para el tercer capítulo el problema de la escisión en Herder.

Por último, Herder, Goethe y Schiller ante la escisión del hombre moderno. Abanderado con la idea de genio, el *Sturm und Drang* propugna la autorrealización individual y estalla contra las convenciones. Goethe sigue en la naturaleza las huellas del concepto de formación y funda la morfología. En el terreno de la novela, Werther y Wilhelm Meister, héroes modernos de la *Bildungsroman*, frente a la cuestión de cómo instalar el ideal en la realidad. La piedra de toque será si se puede sustentar y hacer sostenible, por medio de la *Bildung*, una transformación activa del mundo.

Como el grupo de autores aquí reunidos vivieron en situaciones geográficas e históricas diferentes, pues Alemania no existía como tal, o la vivencia de ciertos eventos les resultó imposible según las circunstancias (así la Revolución Francesa en los casos de Winckelmann y Lessing quienes murieron mucho antes), ofrezco en cada capítulo una breve descripción del contexto en donde se desarrollaron personalmente y, asimismo, de sus obras. Con respecto a éstas, puesto que no son únicamente de interés para la filosofía y existen estudios dentro de otras disciplinas, como la teoría literaria –a la cual, por cierto, he recurrido para comprenderlas mejor -, también tomé en cuenta algunas categorías con las que han sido clasificadas las obras literarias aquí analizadas: clasicismo (*Klassizismus*), romanticismo (*die Romantik*), sentimentalismo (*Empfindsamkeit*), etc., que pueden ser familiares para el lector en mayor o menor grado. Por ello, dispongo a continuación las fuentes principales de cada apartado, con la finalidad de alumbrar el camino andado.

Sin duda alguna el libro de Sala Rose: *El misterioso caso alemán*² fue la médula espinal de mi investigación. A través de sus páginas se puede penetrar en el clasicismo, sus múltiples relaciones y manifestaciones. También fueron necesarios los estudios de Walther Rehm, Juan Ortega y Medina, José Luis Villacañas Berlanga y Rudolf Vierhaus para desentrañar la visión de la formación humana en Winckelmann, adentrarnos en el ideal estético de Laocoonte y la querrela con Lessing. En lo tocante al dramaturgo alemán, cabe llamar la atención sobre la pobre cantidad de estudios que existen en nuestra lengua. Aunque sus obras teatrales ya fueron traducidas, los escritos sobre estética, principalmente los vinculados al drama y a la reforma teatral, no han recibido este importante tratamiento. Por ello, fue preponderante la utilización de la literatura especializada anglosajona para

² Todas las obras mencionadas figuran dentro de mi Bibliografía, ahí pueden consultarse las referencias completas.

acercarme al concepto de compasión (*Mitleid*), a la polémica con Gottsched y a la naciente idiosincrasia burguesa alemana que cobra vida a través de su pluma. En este apartado apelamos a las antologías de ensayos: *A Companion to the Works of Gotthold Ephraim Lessing, De Leibniz a Goethe* (escrita por Dilthey) y *Tragedia y Teodicea* de Villacañas, para identificar la época, vida y trabajos (estéticos, filosóficos y teológicos) de Lessing.

El *Sturm und Drang* es un movimiento cada vez más estudiado en las aulas de filosofía en México, sin embargo, se mantiene por diversos factores en una especie de limbo. Uno de ellos es, quizás, la imponente presencia dentro del mismo contexto de las filosofías kantiana y hegeliana. En medio de estos titanes, los llamados *Stürmer* han sido reducidos a coordenadas de valor histórico sin que las Academias reclamen aún las coincidencias y fricciones entre éstos y aquéllos, asimismo sus propias peculiaridades, como un problema de incumbencia filosófica. Pese a ello, la filosofía de la historia de Herder es la excepción, pues su legado ha sido examinado ampliamente y múltiples intérpretes siguen pretendiendo decodificar su lenguaje a veces contradictorio. Así, conceptos como providencia (*Vorsehung*), humanidad (*Humanität*), educación (*Bildung*) y carácter (*Gessinung*) (con sus variantes léxicas en alemán) adquieren nitidez a través de exégetas como Francisco Contreras, Virginia López-Domínguez y Mayos Solsona. Por otra parte, la introducción de Roy Pascal sobre el *Sturm und Drang* sigue siendo idónea para conocer los temas principales de este movimiento y a sus protagonistas.

En cuanto al capítulo dedicado al sabio Goethe, ocupé las *Obras completas* (traducidas por Rafael Cansinos Assens) y escogí sólo las investigaciones científicas elegidas por Jeremy Naydler para su libro *Goethe y la ciencia*. Para conocer el terreno en el que surgió la morfología goetheana mis guías fueron: Arthur O. Lovejoy y Alexander Gode von Aesch, en cuyos estudios se discurre copiosamente sobre las teorías epigenéticas y ontogénicas, por un lado, y la relación entre ciencia y poesía, por el otro. En lo relativo al fondo político y social del *Werther* y los *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister* seguí la lectura de Lukacs en *Goethe y su época*.

Capítulo I. Winckelmann y Lessing: la silueta del nuevo hombre

Veámos a Grecia como nuestra segunda patria, ya que era la sede de toda la nobleza de pensamiento y de sentimiento, el hogar de una humanidad armoniosa.

W. H. RIEHL

1. Winckelmann: El filohelenismo alemán y la imitación de los griegos

En el pueblo natal de Winckelmann, Stendal, se erigió un monumento en su honor, cuya inscripción reza así: “*Dem Erforscher und beredten Verkünder der Kunst des Altertums.*” Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) fue un “investigador y predicador del arte antiguo”; su pasión y gusto por la Hélade lo llevaron en un viaje a Roma, sede del pasado artístico clásico, con el cual comenzó el redescubrimiento de Grecia en Alemania, pues Inglaterra y Francia ya contaban con sus propios descubridores (por ejemplo Shaftesbury), y el fascinante intercambio greco-germano, a partir del cual se construiría un supuesto linaje que, no obstante los siglos de distancia, utilizarían sus compatriotas para autoproclamarse griegos modernos.³

Es por el amplio espectro de la influencia de Winckelmann entre sus contemporáneos que se le coloca junto a Goethe como uno de los principales modeladores de la idiosincrasia alemana posteriores a la Reforma. Winckelmann legó a Alemania una visión de largo alcance, el *Klassizismus*, por la que varios pensadores alemanes transitaron mucho tiempo después de su muerte en la búsqueda de un modelo artístico ideal y antropológico, cuyos alcances pedagógicos cristalizaron en la Ilustración alemana (*Aufklärung*) representada por Lessing, Herder, Schiller y poetas como Hölderlin.

De sus infatigables celos e inclinación por el mundo heleno surgieron su *opera prima*: *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura* (1755), la *Historia del Arte de la Antigüedad* (1764) y el *Tratado sobre la capacidad para sentir lo bello* (1763). Winckelmann entra con la primera de éstas, las *Gedanken*, a la disputa entre antiguos y modernos (*querelle des Anciens et Modernes*), en la que los descubrimientos y logros de estos y aquéllos eran puestos en la balanza a fin de determinar cuáles habían prestado un mejor servicio para la perfección y felicidad de la humanidad. Winckelmann

³ Cfr. Ortega y Medina, Juan A., *Imagen y carácter de J. J. Winckelmann, cartas y testimonios*, México, UNAM, 1992. Hölderlin encarna en su personaje Hyperion el sincretismo greco-germano. Hyperion nace en las ruinas de Grecia pero es un ciudadano alemán.

tomó partido por los primeros y a partir de aquella preferencia elaboró el *dictum* de sus reflexiones sobre la imitación: “Nuestro camino para ser grandes, más aún, para ser, si es posible, inimitables (*unnachahmlich*), es la imitación de los antiguos...”⁴

La imitación (*Nachahmung*) de los antiguos no se ciñe tan sólo a las obras de arte, aunque así lo sugiera el nombre de sus *Gedanken*: ¡Winckelmann propone imitar a los griegos en todos los ámbitos! Y de ese modo critica las obras de la modernidad y a sus contemporáneos. Así, un escrito sobre estética acabó siendo también un programa para los hombres y los artistas del futuro. Es por medio de la proyección que hace Winckelmann del pasado heleno que la imitación cobra un sentido especial. No se trata de que el artista copie, calque o falsifique las obras; tampoco quiere que el hombre moderno se despoje de sí mismo. Entonces, ¿qué pide Winckelmann? Para saberlo es necesario comprender primero qué significa *nachahmen*.

Dice Winckelmann que “para encontrar al *Laocoonte* tan inimitable como a Homero hay que declararse partidario de él como de un amigo.”⁵ Winckelmann nunca estuvo cerca de aquella escultura, de hecho sólo la conoció a través de un grabado, y se sabe que, como el Werther de Goethe, leía con celo a su caro Homero. Estos hechos de la vida de Winckelmann nos permiten formarnos una idea más clara del concepto de imitación (*Nachahmung*), pues éste, a diferencia de *Nachmachen* o *nachbilden*, transmite mejor el sentido de proximidad⁶ y participación con que habla Winckelmann de *nachahmen*. En un pequeño escrito, titulado *Erinnerung über die Betrachtung der Werke der Kunst*, Winckelmann distingue entre una falsificación (*Nachmachen*) y una imitación (*Nachahmung*): “Opongo al pensamiento propio la falsificación y no la imitación, ya que entiendo por aquélla nada menos que una imitación servil; mientras que lo imitado puede, si se le conduce a través de la razón, adoptar otra naturaleza y convertirse en algo propio.”⁷

⁴ Winckelmann, J.J., *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura*, FCE, p. 78.

⁵ Loc. cit.

⁶ Cfr. López Espinoza, Marco Antonio, *El problema Grecia-modernidad en Schiller*, México, UNAM, 2006.

⁷ “Gegen das eigene Denken setze ich das Nachmachen, nicht die Nachahmung. Unter jenem verstehe ich die knechtische Folge, in dieser aber kann das Nachgeahmte, wenn es mit Vernunft geführt wird, gleichsam eine andere Natur annehmen und etwas Eigenes werden.” Winckelmann, *Erinnerung über die Betrachtung der Werke der Kunst*, en *Kleine Schriften, Vorreden, Entwürfe*, de Gruyter, p.151.

Con esta diferenciación es posible considerar al menos dos cosas: 1) Al imitar nos encontramos más cerca de una obra. Si bien el prefijo espacio-temporal *nach-* marca una dirección en las dos palabras, Winckelmann matiza la distancia que guardamos respecto de una obra de arte al copiarla e imitarla. Copiar es rendirse a la distancia y por ello el resultado es un trasunto inferior, servil (*knechtische Folge*) –de ahí el menosprecio con el que juzgamos toda falsificación-. Una imitación, por el contrario, puede “convertirse en algo propio”, que allana la separación del original (Walther Rehm piensa en este sentido en una *edle Nacheifern*⁸ o noble imitación). Sin embargo, esta consideración sobre la *Nachahmung* es de tipo estética y no es la única que encierra.

2) Winckelmann estaba pensando también al hablar de esto en una concepción histórica del término. Para él la fuente de la imitación de los griegos era su arte, principalmente la escultura, pero lo que proponía imitar en el fondo era la belleza del hombre griego conservada en su arte, la misma que servía de modelo para las creaciones de los artistas. Winckelmann caracteriza un modelo artístico en sus *Reflexiones*, el clásico, pero capta además el modo de vida⁹ de la época que le corresponde. “Su visión de lo griego no era meramente estética, sino antropológica y cultural. Winckelmann veía al hombre griego como un tipo humano favorecido por la sangre, el clima y la educación, de tal modo que, por primera vez en la historia, habría logrado disfrutar y elaborar para sí los frutos de la libertad.”¹⁰

Todavía hoy, quienes observan y aprecian una escultura original griega o una reproducción creen tener delante de ellos, como en un espejo, todas las características de un hombre griego pero condensadas en una obra de arte: armonía, belleza, magnanimidad, nobleza y sencillez¹¹. ¿Pero eran éstos los componentes del universo griego? Winckelmann, según Friedrich Schlegel, fue el primero que tuvo “la *intuición intelectual* de la moral, y detectó el

⁸ Rehm, Walther, *Griechentum und Goethezeit*, A. Francke, p. 39.

⁹ De hecho las *Gedanken* comienzan con un retrato del clima, de la educación de los niños, de los Juegos, de las leyes, y sólo después expone algunas consideraciones de corte estético acerca de la confección de las obras, de la *techne*, de los más exquisitos imitadores, etc.

¹⁰ Sala Rose, Rosa, *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Alba, p. 236.

¹¹ Para la época de Winckelmann no era nuevo el concepto de sencillez (*Einfalt*), éste circulaba en la literatura alemana, por lo menos, desde la obra de Grimmelshausen *Simplicius Simplicissimus*. Más tarde los románticos Wackenroder y Eichendorff fusionaron el ideal clásico de sencillez con el cristianismo, dando lugar a personajes como el santo desnudo y el tunante (*Taugenichts*).

arquetipo del hombre perfecto en las *formas* del arte y de la Antigüedad.”¹² El arquetipo quedó resumido en las *Gedanken* con la frase: “*edle Einfalt und stille Größe* (noble sencillez y callada grandeza).”¹³ Todo el ideal griego de Winckelmann está englobado en la frase, con la palabra sencillez alude al cuerpo y con grandeza a la plasmación del alma grande y sosegada. (La armonía, la belleza y la magnanimidad no se aprecian de manera explícita en el lema; sin embargo, forma parte él.)

Hay una cuestión de fondo en relación con la imitación de los griegos: ¿La “noble sencillez y serena grandeza” de los griegos sugiere que Winckelmann realizó una interpretación armoniosa del dualismo cuerpo-alma? Sí. De hecho todo el clasicismo ulterior se referirá a los griegos como un modelo de armonía. Schiller dice, por ejemplo: “Vemos en los griegos unidas la plenitud de la forma y la integridad de la materia.”¹⁴ Y Goethe en su homenaje a Winckelmann observa lo siguiente: “Mucho puede el hombre mediante el adecuado empleo de sus fuerzas individuales; puede también lo extraordinario, merced a la combinación de varias aptitudes; pero lo único, lo completamente inesperado, sólo lo produce cuando reúne en sí mismo y en igual medida todas las capacidades. Esta última fue la suerte feliz que les tocó a los antiguos, sobre todo a los griegos en su tiempo mejor.”¹⁵

Según Rosa Sala Rose, “el ideal griego representa precisamente la unidad y la armonía entre las partes.”¹⁶ Sin embargo la exaltación del mismo en Alemania no parece inusitada hasta que se repara en que Winckelmann, Goethe¹⁷ y Schiller profesaron la anulación del dualismo cuerpo-alma (o materia-espíritu) en el seno del protestantismo. Ella misma sugiere que las ideas de Winckelmann crearon una oposición contra Lutero.

¹² “Der erste unter uns, der die intellektuelle Anschauung der Moral gehabt, und das Urbild vollendeter Menschheit in den Gestalten der Kunst und des Altertums erkannte und gottbegeistert verkündigte, war der heilige Winckelmann.” Schlegel, Friedrich en: Rehm, Walther, op. cit., p. 15.

¹³ “La característica universal que otorga la primacía a las obras maestras de los griegos es, al fin y al cabo, una noble sencillez y callada grandeza...”. Winckelmann, op. cit., p. 92.

¹⁴ Schiller, Friedrich, *La educación estética del hombre*, Austral, p. 18.

¹⁵ Goethe, J.W.: *Winckelmann*, en *Obras Completas*, Tomo II, Aguilar, p. 2038.

¹⁶ Sala Rose, Rosa, op. cit., p. 244.

¹⁷ *En las Confesiones de un alma bella*, Goethe siembra este problema dentro de un ámbito pietista, en el que la confesa admira su desnudez y la encuentra bella: “La dueña de la casa me condujo a su dormitorio; me hizo desnudarme del todo y no puedo callar que... me percaté de que también sin vestidos podía considerarme bella.” Goethe, *Obras Completas*, Tomo III, Aguilar, p. 384.

El cuerpo humano era víctima por entonces de fuertes ataduras moralizantes, por lo que el concepto de belleza se restringía al alma. (Heine¹⁸, por ejemplo, hace en su obra múltiples referencias a este contexto y no podemos olvidar a los despreciadores del cuerpo [*Verächtern des Leibes*] del *Zarathustra* de Nietzsche.) Sin embargo, el ideal esteticista de Winckelmann significó un cambio de actitud porque la belleza de las almas griegas (la virtud) se reflejaba en el cuerpo. El cambio recayó, por un lado, en la resurrección del ideal de excelencia física y moral (*kalokagathia* para los griegos) y, por el otro, en la percepción de la desnudez y, en general, en la manera de observar el arte.¹⁹

No se puede pasar por alto la armonía simbólica de los griegos representada en la desnudez cuando se busca comprender los conceptos de libertad y belleza en Winckelmann. A grandes rasgos, en su imaginario, la libertad griega puso las bases del desarrollo del ideal de belleza. Para Winckelmann la vida estaba organizada de tal modo que el cultivo del ideal se viera favorecido. Por lo tanto, antes de exponer el cuerpo desnudo, era menester una serie de condiciones consistentes en medidas alimenticias, hábitos y prevenciones -se dice que no tocaban la flauta para evitar así que se les deformara el rostro-, coerciones no físicas y ejercicios. El resultado eran hombres bellos que servían de modelos para el arte. Además se incentivaban concursos de belleza y deportivos, con la finalidad de influir en el juicio de los artistas y los jueces. De este modo, la belleza “se mostraba sin velos” y aparecía en todos lados como algo cotidiano.

Sin embargo, para conformar una armonía hace falta el extremo opuesto del cuerpo: el alma. Cuando Winckelmann se refiere a la serena grandeza del carácter griego escoge la tragedia del sacerdote troyano Laocoonte para personalizar la majestad y el sosiego de un alma virtuosa. En el grupo escultórico homónimo, Laocoonte y sus hijos son atacados por una serpiente, pero él permanece incólume a pesar de enfrentar su muerte. Winckelmann

¹⁸Véase: Heine, Heinrich, *Sobre la historia de la religión y la filosofía en Alemania* (trad. de Juan Carlos Velasco), Alianza, pp. 56-73.

¹⁹ Con respecto al último punto, cuya elaboración requeriría un excursus innecesario, basta decir que Winckelmann le imprimió a la manera tradicional de hacer historia un curioso sello de arrobamiento estético, con el cual pasaban a segundo plano los rudimentos técnicos y se beneficiaba a la experiencia. El ejemplo más citado por los especialistas es la *Descripción del torso de Belvedere*.

resume su estado así: “[...] la calma es la actitud más conveniente a la belleza, como lo es el mar.”²⁰ La calma de Laocoon, aún en el dolor y la pérdida, denota su belleza interior.

Laocoonte experimenta una verdadera tempestad y no obstante, su cuerpo y su alma conforman una unidad de sentido, que, dicho de otro modo, no es más que belleza interior y física reunidas en un mismo lugar: *kalokagathia*.

El culto a la belleza de los cuerpos griegos fue uno de los puntos claves del ideal estético de Winckelmann, porque, aunado a las ideas en boga de Rousseau sobre el estado natural y la corrupción de las costumbres, el cultivo del cuerpo y los sentidos reclamaba no sólo un lugar dentro de la estética moderna, sino en el perfeccionamiento del individuo.²¹ Finalmente el sensualismo de Winckelmann optaba por la formación (*Bildung*) del hombre a la luz de la perfección que puede alcanzar.

Pero ninguna *paideia*, ninguna *Bildung*, ninguna empresa cuyo norte sea el perfeccionamiento puede llevarse a cabo sin la participación del alma. Como dijo Friedrich Schlegel, Winckelmann intuyó la moral griega en el *Laocoonte* y, si esta escultura era su arquetipo de perfección, se debía a la manera en que retrataba para él el carácter y el ideal ético de humanidad de los griegos: “una humanidad bella, libre y resoluta, capaz de desarrollar todas sus facultades e intereses, sin obstáculos, en balance con el mundo natural y el divino.”²²

De este modo quedaba delineado el ideal griego. Sin embargo, nadie podría negar que Winckelmann excluyó de su dorado friso todas las imágenes que desentonaban con su versión moral y estética de la antigüedad. Elementos como el trabajo, las relaciones políticas, la esclavitud, etc., no aparecen en las *Reflexiones* relacionadas con las tareas de perfección del hombre. Werner Jaeger apunta al respecto en su *Paideia* una indicación reveladora sobre este problema: “El hombre, cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos, es el hombre político. La educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e

²⁰ Villacañas, *La quiebra de la razón Ilustrada*, p. 40.

²¹ Cabe recordar aquí que las *Reflexiones* comienzan con una referencia al concepto de buen gusto [*der gute Geschmack*], que en una buena medida requiere del acompañamiento y refinamiento de todos los sentidos.

²² North, John Harry, *Winckelmann's "Philosophy of Art". A Prelude to German Classicism*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 168-169.

independiente... Es explicable que el helenismo alemán, que se desarrolló en una época no política de nuestro pueblo, siguiera aquel camino.”²³

El ideal estético de Winckelmann es, sin duda alguna, hijo de su época y de las circunstancias de Alemania. Siendo así, surge una cuestión: ¿Qué relación tiene la imitación de los antiguos con la formación de una individualidad?

2. La naturaleza dividida del hombre moderno

Por un lado, lo digno de imitar de los griegos es su belleza, por el otro, su libertad. Si Hölderlin tenía razón, a Winckelmann le sucedió lo mismo que a Hyperion. El ideal griego que Winckelmann había ido construyendo hasta su estancia en Dresden, la nueva Atenas de los artistas, y luego en Roma, pudo haberle proporcionado un pensamiento parecido al de Hyperion cuando dice: “No podemos representarnos lo perfecto sin ver en seguida la deformidad contraria²⁴.”

Según Walther Rehm, “cuando Winckelmann estuvo por primera vez en Dresden frente a obras de arte verdaderamente importantes, a saber, las obras del *cinquecento y seicento* italiano [Miguel Ángel y Rafael]; cuando contempló tanto en Leipzig como en Potsdam esculturas antiguas, descubrió simultáneamente lo bello y lo ético” en ellas. Y añade: “De manera más profunda, Winckelmann supuso una especie de *fuerza vinculadora* en aquellas piezas. Ésta, que representa al hombre completo, es capaz de aclarar los conceptos de lo escindido en la naturaleza del hombre moderno y de sanar esa misma naturaleza desgarrada.”²⁵

²³ Jaeger, Werner: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, p. 13.

²⁴ Hölderlin, Friedrich, *Hiperión*, Ediciones Coyoacán, p.14.

²⁵ “Als Winckelmann in Dresden zum ersten mal vor wirklich bedeutender Kunst steht, vor Werken des italienischen Cinquecento und Seicento, als er dort und dann auch in Leipzig und Potsdam antike Plastik wahrnimmt, enthüllt sie ihm nicht nur das Schöne, sondern zugleich das Ethische, das auf den ganzen Menschen zielt und imstande ist, der eigenen Art ein Gesicht zu geben. Tiefer noch, er ahnt die bindende Kraft dieser Kunst. Sie, die das ganzen Menschen darstellt, vermag auch die Begriffe des Geteilten in der Natur des neuzeitlichen Menschen zu läutern, sie vermag diese geteilte zerrissene Natur zu heilen.” Rehm, Walther, op. cit., p. 36. El subrayado es mío.

Hay quienes aseguran que el clasicismo en Alemania nació por miedo a la modernidad. Otros dicen que la invención del ideal griego por Winckelmann sedujo a los alemanes porque a diferencia de Inglaterra y Francia, Alemania, o lo que por entonces se entendía como tal, carecía de unidad y, por lo tanto, los cautivaba la fuerza vinculadora del ideal. ¿Pero cuál es esa fuerza y en qué consiste su capacidad para juntar las partes desunidas?

La fuerza que Winckelmann descubrió en el arte antiguo fue la *Bildung*. La tarea de la *Bildung* en la modernidad, en su situación alemana, es, según Reichenbach, la de reestablecer la unidad perdida.²⁶ Pero antes de explicar este concepto es necesario abordar su significado en sentido contrario, para saber qué reunifica.

Winckelmann sentía desazón por el concepto de belleza moderno y lo caracterizó como dispersión (Goethe como enfermedad), frente a una naturaleza clásica sana, unida y armoniosa. Los retablos y las estatuas de santos en el Vaticano, especialmente las de la Basílica de San Pedro, le parecían confeccionadas a partir de múltiples fragmentos (él menciona al pintor Masucci), uniformes (“*Wer eine sieht, hat sie alle gesehen*”) y feas. Ya que para él toda obra de arte era un reflejo antropológico y cultural, debió tener la impresión de que el arte moderno, en contraste con el antiguo, manifiesta una humanidad fragmentada, uniforme y fea.

Alentado por el arte, su época y su lugar, Winckelmann nos devela en un comentario vago pero certero el sentido de sus reflexiones sobre la imitación, o sea, ¿por qué hay que imitar a los antiguos? Dice: “Los conceptos de totalidad y de lo perfecto en la naturaleza le harán [al artista] más nítida y más perceptible nuestra naturaleza dividida...”.²⁷ Dicho de otro modo: sólo la naturaleza bella y unida se le muestra al artista que imita a los antiguos, porque lo cotidiano, lo moderno, es la fragmentación.

Winckelmann jamás regresó sobre este problema, el de nuestra “naturaleza dividida” (*des Geteilten in unserer Natur*), pero fijó un antecedente invaluable para quienes, como él, percibieron en la modernidad diferentes niveles de división y entendieron la vía del arte como una posibilidad para reconfigurar *nuestro* estado escindido. Así pues, la educación estética del hombre, mejor conocida por la elaboración schilleriana de esta idea, aparece en

²⁶ “Bildung soll eine verlorene Einheit wieder herstellen”. Reichenbach, Roland, *Philosophie der Bildung und Erziehung: eine Einführung*, Stuttgart, Kohlhammer GmbH, p. 117.

²⁷ Winckelmann, op. cit., p. 87.

el seno de las *Reflexiones* del “sagrado Winckelmann” como *Nachahmung* y da pie a la cuestión, siguiendo a Hölderlin, de cómo se puede pasar de la deformidad a lo perfecto.

Winckelmann vio en Grecia el término comparativo que podía ser la medida de la regeneración. Pero se trataba de llegar a una productividad semejante a la griega, a reproducir con libertad ese espíritu capaz de semejante fecundidad. Y pronto vio que si se trataba de eso, era el arte y no el poder político lo que se debía producir.²⁸

Pero ¿por qué arte y no política? Winckelmann no estaba menos convencido que Schiller de que para resolver en la experiencia el problema político, se precisaba tomar el camino de lo estético, “porque a la libertad se llega por medio de la belleza.”²⁹ Y es que las ideas políticas modernas, principalmente en Alemania, no podían prometer el desarrollo de una humanidad bella y libre como la griega, capaz de desplegar todas sus facultades e intereses sin obstáculos, porque su manera de hacer política (la obediencia y el militarismo) era el primer impedimento. Ya se verá con Lessing, Herder y Goethe, que la cultura fungió como “noble sustituto” de la política en Alemania durante más de un siglo.

El término *Bildung* tiene un papel preponderante en la teoría del arte de Winckelmann por dos razones, que a su vez corresponden a dos significados del término. Como ya se dijo antes, para el Clasicismo el concepto señala la recuperación de un estado perdido; pero también, y éste es su significado más común en el habla, se traduce a otras lenguas como educación. El escrito de Winckelmann *Tratado sobre la capacidad para sentir lo bello* (*Abhandlung von der Fähigkeit der Empfindung des Schönen*) registra un uso semántico más parecido al último, porque en él habla sobre la transmisión del gusto por lo bello, la observación y la admiración de las obras griegas; mientras que las *Reflexiones* proponen imitar a los griegos para sanar la desgarrada naturaleza moderna.

El *Tratado* establece una serie de puntos sobre la educación en el arte, que no difieren mucho de los planteados por otros tratados ilustrados sobre la materia. A grandes rasgos se concentra en describir las capacidades (v. gr. la confianza del alumno en sus impresiones inmediatas), los medios, las oportunidades y las obligaciones (*Fähigkeiten, Mitteln, Gelegenheiten und Muße*) de quienes se abren a la educación estética. Eso sí, insinuando el

²⁸ Aquí parafraseo libremente a Hernández-Pacheco, Javier: *La conciencia romántica*, Tecnos, p.17.

²⁹ Schiller, op. cit., p. 18.

estamento a que van dirigidas las enseñanzas: probablemente la nobleza y el clero, ya que si “la contemplación del arte es, como decía Plinio, para los hombres inactivos”, sólo quienes disponen de tiempo para el ocio son los elegidos.³⁰

Aunque este tipo de ideas retrata a un Winckelmann elitista, no se divorcian de las condiciones que exige el cultivo del gusto y la *Bildung*. Finalmente toda formación requiere una inmensa inversión de tiempo y esfuerzo, que sólo con libertad puede satisfacerse. Este fue un escollo difícil de zanjar desde el principio, porque la *Bildung* parece incompatible con ciertas condiciones. El mismo Winckelmann menciona una, el trabajo, que no pareció tomar en cuenta cuando dibujó a los griegos separados de sus relaciones de producción. Sin embargo, ésta y otras omisiones no impidieron el advenimiento del neohumanismo alemán, en una época plagada de promesas: la *Aufklärung*.

Winckelmann creyó que con su obra instruiría a los futuros artistas, pero ninguno, excepto su amigo el pintor Anton Raphael Mengs, se haría eco en el arte de sus prescripciones. Fue más bien el ideal de *Bildung* lo que atrajo a toda una pléyade de dramaturgos y poetas, ávidos de cambios, a devorar el pan y el vino de sus *Reflexiones*. Lo que sucedió a continuación Hölderlin lo cantó así:

¡Dichosa Grecia! Oh tú, morada de los celestiales,
¿es cierto, entonces, lo que oímos en la juventud?
¡Oh sala de festines, cuyo suelo es el mar, sus mesas las montañas, para tan simple uso
levantadas desde antaño!
Pero, ¿dónde los tronos?, ¿dónde los templos y las copas?,
¿dónde, llena de néctar, la canción que hubo de ser delicia de los dioses?
¿Dónde, oh, dónde brillan ahora los oráculos que nos golpean
desde la distancia?
Delfos duerme, y la gran voz del destino ¿dónde suena?
¿Dónde el destino urgente? ¿Dónde, lleno de omnipresente
gozo, de qué cielos claros
surgido, quiebra los ojos con su tonante resplandor?³¹

³⁰ "Denn die Betrachtung der Werke der Kunst ist, wie Plinius sagt, für müßige Menschen...". Winckelmann, *Abhandlung von der Fähigkeit der Empfindung des Schönen* en <http://www.zeno.org/nid/20009277323>.

³¹ Hölderlin, *Pan y vino* en: *Las grandes elegías*, Hiperión, p. 116.

3. La secularización de la imagen del hombre

En lo más recóndito de la melancolía y el filohelenismo de Winckelmann existe una relación entre imitar a los griegos y autodefinirnos como hombres. El concepto de formación alude tanto al primer sentido como al segundo. Dice Rudolf Vierhaus que dependiendo del ámbito, sea estético o pedagógico, histórico o filosófico, etc., la palabra *Bildung* puede usarse de una manera u otra sin que por ello pierda los otros significados que entraña. Dentro de la propuesta de Winckelmann, *Bildung* puede ser preferentemente: imagen, copia (*imago*), reproducción o imitación, pero también, y esto lo veremos, autoformación.

Antes del Renacimiento, la palabra *Bildung* aparecía en el contexto místico religioso para designar un proceso de formación espiritual, que con este periodo y la modernidad sufrió varios cambios. Meister Eckhart pensaba, por ejemplo, que a través de un “encuentro místico” el hombre podía recuperar la imagen originaria perdida con la Caída. Paracelso, por su parte, concebía la totalidad del universo como una imagen divina. Pero esto cambió cuando el cristianismo se cimbró. Para empezar, Dios quedó fuera de la ecuación, por lo cual, el hombre creado a su imagen y semejanza ya no se sometía a ese proceso para asemejarse a él. La secularización de las ideas promovida por los nuevos aires de autonomía causó un giro prometeico en la visión del hombre como *Imago Dei*. Para representar el nuevo horizonte al que pasa la palabra *formación*, es bastante plausible como ejemplo el poema de Goethe *Prometheus*. En él, Goethe nos presenta una versión renovada del mito de Prometeo, hijo de Japeto, quien, desobediendo las ordenes de Zeus, crea a la raza humana: „Hier sitz’ ich, forme Menschen / nach meinem Bilde, /ein Geschlecht, das mir gleich sei...“.³²

Estas líneas en particular sugieren que Goethe, aunque recurre a la mitología griega, adaptó la figura del titán a la relación del Dios cristiano con el hombre moderno, que reclama para sí el derecho de autodeterminarse. Como puede verse en el poema, la imagen de Dios es suplantada por la del propio hombre, cuyo modelo es Prometeo, y toda reproducción o imitación deviene en consecuencia reproducción e imitación de él mismo, pues el hijo de Japeto ya no crea su linaje con base en la imagen divina, sino conforme a la suya.

³² “Heme aquí formando hombres según mi propia imagen, un linaje idéntico a mí.” Goethe, *Prometheus* en *Gesammelte Gedichte*, Edition Lempertz, p. 246. La traducción es mía.

Las *Reflexiones* de Winckelmann están completamente emparentadas con este giro cosmovisional antropocéntrico y son definitivamente modernas, pero eso no implica que Winckelmann no percibiera en la secularización de la imagen del hombre, sobre todo en la Ilustración, los huecos que dejó el paso de una visión sagrada de lo humano salida del cristianismo a una versión laica de humanidad. Más adelante veremos con Herder que este problema aqueja a otras cuestiones como la historia y su desdivinización; aquí, por otra parte, el centro de la discusión entre Winckelmann y la Ilustración y lo que él llama la modernidad es la belleza del hombre.

Antes de que se efectuara el giro prometeico, un hombre se formaba para elevar su alma a Dios y embellecer su existencia. Sin embargo, esta nota clave de la *Bildung* no se trasladó al concepto cuando lo secularizaron (cosa que en el caso de los reformadores y el pietismo quedó intacta). *Bildung* significaba formación del entendimiento, del temperamento, del gusto, la razón y el juicio, pero de ninguna manera embellecer estas facultades. Por lo tanto, surge la cuestión de sobre qué recae el resultado de esa formación (un sujeto o sólo una de sus facultades) y qué propósito persigue, porque se tiene la duda de si al igual que en los procesos místicos es el sujeto quien se eleva, por usar la terminología correspondiente, o sólo un aspecto de él. Desde luego, esta suspicacia responde al “descubrimiento” que hizo Winckelmann sobre el ideal de formación en Grecia (*Paideia*) y su propósito: la formación de hombres bellos, libres y completos.

Siguiendo a Winckelmann, Wieland “creía que el hombre [griego] venía al mundo sólo como un embrión y que debía llegar a convertirse en verdadero hombre.”³³ Esta idea nos permite dilucidar lo que se esconde detrás del filohelenismo, que aunque puede verse en primera instancia como el embellecimiento del hombre, en realidad se trata del descubrimiento de que en la Ilustración el hombre carece de una finalidad con respecto a su propio ser. Aquello que para el griego era su motor, a saber, la belleza, y lo que en el medioevo fue la perfectibilidad del alma, el hombre moderno no lo tiene, y es una idea sobre la finalidad de su propia vida. Winckelmann saca esta conclusión al decir que la naturaleza humana está fragmentada, dispersa. Esto puede observarse, si así se quiere, desde la

³³ Vierhaus, Rudolf, *Bildung en Separata Revista Educación y Pedagogía*, Vol XIV, No. 33, p. 18.

formación separada de todas las facultades, pero, primordialmente apunta hacia el problema de que no existe un desarrollo homogéneo del ser.³⁴

Las *Gedanken* de Winckelmann suscitaron una pregunta en clave teleológica: ¿Para qué quiero formar el entendimiento, el juicio o el gusto si en nada contribuyo con ello a mi propia realización? Todo el clasicismo alemán se encargará en consecuencia de rehabilitar el sentido original de *Bildung*, su contenido vital, en donde formarme no es otra cosa que realizar mi esencia humana y mi propia vida. Inmediatamente después de Winckelmann aparecerá Lessing con su teoría del teatro que reclama las pasiones para este proceso, más tarde Herder surcará el terreno de la historia también con la intención de hallar un propósito universal en la humanidad y, finalmente, Alemania tendrá a Goethe, el paladín de la realización de la persona.

Cabe resaltar, por último, el papel que posiblemente desempeña aquí el protestantismo, una fe en la que todos estos autores crecieron y que sirvió de enlace para la visión secularizada y la neohumanista, pues nada le acucia más a este credo que la realización del sujeto. Desde esta religión debió advertirse la imposibilidad de toda autorrealización en la época moderna, y aunque Winckelmann se asemeja más a un pagano, su ideal de *Bildung*, en cuanto autodeterminación y recuperación del estado original perdido, es un sincretismo que encontró en la antigua Hélade el lugar más propicio para que floreciera el culto al hombre.

Al igual que Prometeo, Winckelmann inauguró un nuevo modelo de humanidad que, bien visto, pudo tener los rasgos de Laocoonte pero nunca compartió su terrible destino, pues lo que Winckelmann pedía en realidad era cometer un plagio prometeico: exteriorizar los poderes internos y dibujar con ellos un destino propio.

³⁴ En este sentido escribe Todorov: “El desvío del espíritu ilustrado lleva a librarse no sólo de la finalidad divina, sino también de toda finalidad, sea cual sea, y a no cultivar más que el movimiento por el movimiento, la fuerza por la fuerza, la voluntad por la voluntad. El ejemplo más claro de esta radicalización nos lo ofrece quizá el desarrollo de la ciencia.” Todorov, Tzvetan, *El espíritu de la Ilustración*, Galaxia Gutenberg, p. 96.

[...] was die Menschheit innerhalb ihres Wesens veredelt, [wird] sein höchstes.

Lo que ennoblece a la humanidad en su esencia, será lo supremo.

SCHILLER, *Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet*

4. Un maestro de Alemania. Gotthold Ephraim Lessing.

A mediados del siglo XVIII, las luces de la Ilustración alcanzan un tono claroscuro en Berlín; es la época de Friedrich II, *der Große*, y la *Académie Royale des sciences et belles-lettres*, el recinto académico fundado por Leibniz en 1700 para recobrar el talento científico y artístico de la Alemania aletargada (entonces Prusia) por la Guerra de los Treinta Años, que el francófilo Friedrich transformó en una sucursal de la *Lumière* francesa; es la época también de los matemáticos Euler y Maupertuis y el filósofo Voltaire; del imperio de la lengua francesa sobre la alemana; del teatro de Corneille y Racine; de la Guerra de los siete años y, en fin, de la razón y del Estado sobre todas las cosas. Sin embargo, conviviendo al margen y con ella, tal y como Lessing y Kant representan respectivamente esta relación, florece en el ambiente la *Aufklärung* alemana.

Estas circunstancias reflejan que haya sido Alemania el único lugar en donde se preguntara de manera pública “*was ist Aufklärung?*” Fue el párroco protestante Friedrich Zöllner quien planteara la cuestión en la publicación decembrina del *Berlinische Monatsschrift* de 1783. Su ensayo *¿Es aconsejable, en lo sucesivo, dejar de sancionar por la religión el vínculo matrimonial?*³⁵ ofrecía una revisión negativa de la Ilustración, pues según él, el contrato matrimonial había sido alcanzado por el rayo secularizador de la época sin que el Estado se diera cuenta de las consecuencias sociales y políticas que conllevaba la desprotección de este vínculo tan caro para el protestantismo y la vida burguesa. Algunas de las que nombra son la falta de patriotismo y el impacto que ejerce en la preciada vida familiar. Kant, quien seguía la revista, no dudó en enviar su respuesta, pero tal y como él atestigua, apareció antes la del judío Moses Mendelssohn.

Para Mendelssohn, ilustrar (*aufklären*) implica modificar la vida social desde una esfera teórica. Sin embargo, el alemán contaba por entonces con otro par de conceptos semejantes

³⁵ Cfr. Zöllner, Friedrich, *¿Es aconsejable, en lo sucesivo, dejar de sancionar por la religión el vínculo matrimonial?* en AA. VV.: *¿Qué es la ilustración?* (trad. de Agapito Maestre y José Romagosa), España, Tecnos, pp. 3-9.

en cuanto a su significado: *Bildung* y *Kultur*. Las tres palabras, supuestamente recién llegadas y de cuño libresco, hacen referencia a lo mismo, pero sólo en cuanto a la finalidad que entrañan: “*Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens.*”³⁶ A la hora de desentrañar su sentido más íntimo, Mendelssohn separa cada una de ellas de acuerdo con el servicio que prestan no sólo al mejoramiento de la sociedad, sino al destino del hombre en general.

Ya que la ilustración influye en la vida humana teóricamente, Mendelssohn propone que la *Kultur*, *a contrario*, atañe más a lo práctico. Esto no es, empero, ninguna novedad; Mendelssohn se ciñó a la concepción tradicional del concepto, que por entonces designaba tanto al cuidado de los campos y bosques como al fomento y la mejora del espíritu.³⁷ Por otra parte, considera viable distinguir entre una cultura objetiva y una subjetiva. Por cultura objetiva entiende el refinamiento y la belleza del arte y las artesanías; por cultura subjetiva, la destreza y la habilidad con que se confeccionan éstas.

¿Pero de qué manera apoyan estas precisiones la tesis según la cual la *Kultur* es una modificación de la vida social? Mendelssohn propugna una relación simbiótica de la *Kultur* y la *Aufklärung*, pues sabe que ninguna de las dos, del mismo modo que la teoría desembarazada de la práctica y viceversa, pueden llegar demasiado lejos sin conjugarse. Y el resultado de esa mezcla es, según él, la *Bildung*.

En lo que atañe al concepto de *Bildung*, Mendelssohn arroja luces sobre el papel que desempeña en Alemania la formación y la transformación que sufre el concepto después de circular por el clasicismo alemán inmediatamente después del filohelenismo desatado por las *Gedanken* de Winckelmann. Pues cuando Mendelssohn descompone el término en *Aufklärung* y *Kultur* y luego los reúne en *Bildung*, Winckelmann y su amigo Lessing le llevan a decir: “Los griegos tuvieron ambas, cultura e Ilustración. Fueron una nación educada (*gebildete*).” De este modo reitera nuestro autor no sólo la superioridad técnica que el arte griego refleja en esculturas como el *Laocoonte*, sino que cree reconocer en los griegos “el conocimiento racional (Ilustración objetiva) y la habilidad (Ilustración

³⁶ AA. VV.: *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*, Philipp Reclam jun., p. 4.

³⁷ Para la historia del concepto de cultura, véase: Goberna Falque, Juan R.: *Civilización: historia de una idea*, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

subjetiva) para reflexionar sobre las cuestiones de la vida humana en consonancia con la importancia e influencia sobre el destino humano.”³⁸

Según esto, la *Bildung* es el resultado de la armonización de la Ilustración y la cultura, pero también de los destinos individuales y el común. Zöllner se había mostrado especialmente preocupado por este aspecto que Mendelssohn intenta resolver colocando al Estado como intermediario, o sea, apelando a la misma instancia a la que iba dirigida la preocupación del propio Zöllner. Dice al respecto: “Infeliz es el Estado que ha de confesar que en él el destino esencial del hombre no se armoniza con el del ciudadano, que en él la Ilustración – imprescindible para la humanidad- no se puede expandir por todas las capas del imperio...”.³⁹

Esto hace suponer que en última instancia es el Estado el responsable de fomentar la *Aufklärung* y la *Kultur* y de armonizar ambas esferas, o sea, de posibilitar la *Bildung* de su propio pueblo cuando las diferentes profesiones y estamentos no coinciden. ¿Pero puede atribuírsele a la Prusia de Federico, el filósofo de Sanssouci, esta pretensión? La obra de Lessing sugiere al igual que Kant que, pese a todo, Alemania vive por su afición a la teoría y la crítica en una época de Ilustración, mas no *Gebildet*. Cuando Lessing ponga en marcha sus planes para reformar el teatro alemán, constatará la inermidad política de su arte en una nación dividida que sólo supo abrazar las consignas ilustradas para las clases privilegiadas. De todos modos, Lessing encarna durante este periodo el propósito de mejorar las condiciones sociales a través de la cultura y la Ilustración.

5. Los derechos de la naturaleza sintiente del hombre

Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) desempeñó a lo largo de su vida diferentes cargos: en Wolfenbüttel ocupó el puesto de bibliotecario y en Hamburg de crítico y dramaturgo; fue periodista en Berlín y fundó algunas revistas de índole cultural junto a sus amigos Nicolai y Mendelssohn como la *Beyträge zur Historie und Aufnahme des Theaters* (1750) y la *Bibliothek der schönen Wissenschaften*; aunque alcanzó el grado de *Magister Artium* en

³⁸ Mendelssohn, Moses, *Acerca de la pregunta: ¿A qué se llama ilustrar?* en AA. VV.: *¿Qué es la ilustración?*, Tecnos, p. 12.

³⁹ *Ibid.* p. 14.

Wittenberg, vivió muchos años de sus trabajos como traductor (tradujo entre otros a Diderot); escribió la primera tragedia burguesa (*bürgerliches Trauerspiel*) en alemán (*Miss Sara Sampson*) y una serie de fábulas; se dice también que fue francmasón. La variedad de temas que recoge en su extensa obra dan cuenta de su erudición y talante crítico; Winckelmann, Gottsched y el pastor Goeze son algunos de los “expertos”, como dice Kant, que dialogaron de manera directa o indirecta con él. Los primeros dos fueron sus interlocutores en materia estética, mientras que se enfrascó en una polémica teológica sobre el ateísmo y la tolerancia religiosa con el último -un tema que, por cierto, había heredado de su abuelo y elaboró en su última obra poética: *Nathan der Weise*.

Después de leer las *Gedanken* de Winckelmann, Lessing presintió que su interpretación del *Laocoonte* carecía de ciertos fundamentos necesarios para juzgar la obra, basados en el conocimiento de las reglas generales de la belleza. De hecho su *Laokoon*, nombrado así por ser el centro de sus consideraciones, comienza con una diferenciación entre lo que es un aficionado al arte, un filósofo y un crítico que se ocupan de esta materia. A diferencia del filósofo, quien, según Lessing, desconoce por su enfoque “el valor y la división de las reglas generales de la belleza⁴⁰”, el crítico las observa y distingue entre las que pertenecen al ámbito de la pintura y al arte poético, sin cerrar la posibilidad de que ambas puedan auxiliarse en ejemplos y explicaciones. Merced a la supuesta existencia de fronteras entre las artes se explica el subtítulo de la obra: *De los límites de la pintura y la poesía*⁴¹.

Al principio de la obra se discute un problema especialmente fructífero para la teoría del teatro y la tragedia de Lessing, a saber, las diferencias entre la expresión del dolor en las artes plásticas y la poesía. Recapitulando, según Winckelmann la contención del dolor expresada en el *Laocoonte* es una muestra de la “noble sencillez y la serena grandeza” del carácter griego que, gracias a la escultura, quedó grabado de manera perceptible y en nada se compara con la versión literaria de Virgilio en donde el sacerdote se deshace en expresiones de dolor. Mientras que Winckelmann se concentra en describir la aplicación del artista para plasmar el equilibrio interno y externo del sacerdote troyano, a pesar de encarar su muerte, Lessing observa con ojo crítico –según define el concepto- que

⁴⁰ Lessing, G.E., *Laocoonte o de los límites de la pintura y la poesía*, Tecnos, p. 3.

⁴¹ Para no generar confusión entre la escultura y el escrito de Lessing, en adelante me referiré a esta obra como *Los límites*.

Winckelmann perdió de vista que la escultura y la *Eneida* obedecen una normativa basada, la primera, “en la contigüidad en el espacio”, y la segunda en “la sucesión en el tiempo”⁴², dándole mayor o menor plasticidad a sus representaciones. Por lo tanto, el *Laocoonte* de mármol puede sugerirnos un estado impertérrito negado al segundo.

Sin embargo, Lessing, como solía suceder en su época, también descubre en su papel de crítico la ocasión para ir de la estética a la antropología filosófica (repárese por ejemplo en el concepto de genio para ilustrar este intercambio) y pasar de la imagen a la forma, con la versatilidad que permite el término *Bild* (imagen y forma). Con Winckelmann había regresado a Alemania el culto por la imagen y su contenido especular, pero esa misma imagen (el ideal griego) buscaba activar la trampilla de la transformación de todas las formas modernas, ¿pues qué era el Laocoonte para él sino una imagen de la perfección (unión de cuerpo y espíritu) a la que todos los modernos debían aspirar para *transformar* su estado escindido (disociación de aquéllas)? Goethe, quien sin lugar a dudas apresó la dialéctica y el dinamismo de la palabra *Bild*, aseveró al respecto: “Contemplemos todas las formas, comprobaremos entonces que no hay ninguna inmóvil... sino que todo oscila en movimiento constante. Por eso nuestra lengua sirve de llamar formación (*Bildung*) tanto a lo producido como a lo que produce.”⁴³

En este sentido, Lessing y Winckelmann eran mucho más afines de lo que parece; su fascinación por las imágenes y las formas dirigió su atención a la relación entre formación y escisión. Sin embargo, la ruta de Lessing nace precisamente de una contradicción con Winckelmann: él le concedió al arte la posibilidad de incorporar la deformidad y, en general, lo feo, al campo de sus temas, principalmente al dolor, considerado hasta entonces por los clasicistas como una expresión de violencia y fealdad, que, empero, es necesaria en el arte poético -favorecido por la ley de la sucesión- para excitar las emociones.

Aquí parece haberse dado un paso adelante en la caracterización de los conceptos de escisión y formación, pues Lessing identifica el problema, tal y como Winckelmann, en el dualismo cuerpo-espíritu, girando hacia un enfoque en el que los sentimientos y las

⁴² Roetzer, Hans, *Historia de la literatura en lengua alemana desde los inicios hasta la actualidad*, Universitat de Barcelona, p. 101.

⁴³ Goethe en Salmerón, Miguel, *La novela de formación y peripecia*, A. Machado Libros, p. 16.

emociones soportan la relación entre *Entzweiung* y *Bildung*, pues dada la doble acepción de la palabra *Bild*, el dolor se nos muestra como *imagen* y nos *forma* como compasión.

Dice nuestro autor: “Es bien extraño que su sufrimiento haya dejado en nosotros impresiones tan distintas.⁴⁴” Lessing encontró un lugar en sus discrepancias, en su impresión, para la función del dolor en el arte poético, puntualmente la tragedia: ampliar nuestra capacidad para sentir compasión. Él comienza planteando la cuestión del modo siguiente: ¿Laocoonte sufre como el Filoctetes de Sófocles? Sófocles, que fue un trágico, le sirve de trampolín para soterrar el estoicismo en nombre de la compasión y la tragedia. Laocoonte, dice, por la manera en que soporta el dolor, dispara nuestra admiración (*Bewunderung*), pero la admiración no es una pasión ni materia para la tragedia, su esfera es la epopeya.⁴⁵ A diferencia de él, Filoctetes azuza nuestro interés no tanto por el dolor físico que lo aqueja, sino porque es abandonado por sus compañeros, quedándose herido, sin arco y sin gloria.

Todo lo estoico es antiteatral; y nuestra compasión es siempre proporcionada al dolor que expresa el personaje por el cual nos sentimos interesados. Si le vemos soportar su infortunio con grandeza de ánimo, tal grandeza despertará sin duda nuestra admiración; sin embargo, la admiración es un sentimiento frío, el asombro pasivo que este sentimiento comporta excluye toda otra pasión más ardiente, como excluye toda representación clara de algo.⁴⁶

La inserción del dolor como tema estético en la Polémica del Laocoonte (*Laokoon-Streit*) parece inusitada dado su aparición entre dos frentes: por un lado, ante la supremacía del teatro barroco, marcado por la imposición del silencio al dolor, la vergüenza ante el llanto, el reposo frente a las pasiones y la serenidad en contraposición a la violencia⁴⁷, más o menos en el tenor –hay que reconocerlo- de Winckelmann; por el otro, el respaldo teórico que justificaba, o bien, el dominio racional de las emociones, o su proscripción de la agenda

⁴⁴ Lessing, op. cit., p. 8

⁴⁵ “Schrecken und Bewunderung sind keine Leidenschaften... Der bewunderte Held ist der Vorwurf der Epopee... Können Sie sich erinnern... eines einzigen alten Trauerspiels, wo der Held mehr bewundert als bedauert wird? [Ni el espanto ni la admiración son pasiones... El héroe admirado es el sujeto de la epopeya. ¿Pueden ustedes recordar una tragedia antigua en la que el héroe fuera más admirado que compadecido?].” Lessing, *Carta a Friedrich Nicolai* (noviembre de 1756).

⁴⁶ Ibid. pp. 11-12.

⁴⁷ En *Los límites*, dice Lessing sobre esta situación: “Hoy en día, gracias a nuestros comidos vecinos, estos maestros del decoro y la elegancia, un Filoctetes que gime y un Hércules que grita serían los personajes más ridículos e insoportables que un autor podría llevar a la escena.” Loc. cit.

ilustrada, comúnmente estigmatizada por desvincular del autoconocimiento la exploración –dicho a la manera pietista- del “corazón”.

Sin embargo, en la obra de Lessing razón (*Vernunft*) y sensibilidad (*Empfindlichkeit*) conviven. Su teoría de la tragedia bebe de Anthony Ashley-Cooper (conde de Shaftesbury), Francis Hutcheson (a quien tradujo) y su ética del afecto cuya divisa es el “*moral sense*.” Shaftesbury propuso un “sentido moral” (*moral sense*) inherente a todos los seres humanos, que supuestamente es la fuente de la virtud y cuya máxima expresión es el altruismo (al cual considera, por cierto, como una disposición natural del hombre en contraposición al egoísmo). También le atribuye a este sentimiento espontaneidad y lo acompaña de una actitud reflexiva, resaltando que no se trata de una emoción desenfadada o violenta, sino moral. Es en este sentido que “Lessing llama a la naturalidad, a la libertad en la expresión de toda pasión, a reconocer los derechos de la humanidad sensible, de la naturaleza sufriente.”⁴⁸

Las emociones humanas constituyen la fuerza motriz de la teoría de la tragedia burguesa. Ya desde su origen, *Miss Sara Sampson* había sido concebida a partir de la necesidad de azucar los sentimientos a la manera del drama lacrimoso, pero detrás de las lágrimas en que rompieron los espectadores de la obra el día del estreno, se escondía el motivo principal de la misma: descubrir las verdaderas cualidades morales de unos personajes que, al verse expuestos a situaciones extremas, examinan su virtud. En *Miss Sara Sampson*, el sentimentalismo (*Empfindsamkeit*) se pone a prueba frente a las convenciones morales, convocando, por ejemplo, en el personaje de Sara una mezcla de inclinaciones y suspicacias recrudescidas por la férrea conciencia moral de la protagonista.

Sara, quien escapa de la casa de su padre para huir con su amante Mellefont, es asechada por la culpa de sus decisiones inmorales (desde el punto de vista de la convención) y muere intentado revindicar su naturaleza sintiente⁴⁹: el amor pasional (“ilegítimo”) que siente por Mellefont. Aunque la causa de su fallecimiento es una dosis de veneno que le administra su rival, Marwood, probablemente Lessing quiso identificar con el veneno el conflicto interior de Sara. El único personaje de la obra que se salva al final, es el padre de Sara, Sir

⁴⁸ Villacañas Berlanga, J.L., op. cit., p. 42.

⁴⁹ Del mismo modo que Sara, Emilia Galotti es víctima de sus sentimientos hacia el Príncipe de Guastalla y es muerta por su padre, pues cree que con su muerte voluntaria puede conservarse digna y moralmente libre.

Sampson. Lessing le confirió la oportunidad de redimirse porque es el único personaje que muestra amor, arrepentimiento y tolerancia. En otras palabras sólo el padre de Sara logra armonizar sentimientos y virtud. En el último capítulo tenemos una clara expresión de esta síntesis: Sir Sampson libera a su siervo, Waitwell, y adopta a la hija del finado Mellefont.

Con esta propuesta centrada en las emociones, Lessing se distancia de Winckelmann, pues, para el segundo, la belleza del *Laocoonte* radicaba en el alma y su cuerpo exteriorizaba su grandeza interna; en apariencia ambas partes conformaban una armonía. Aunque Winckelmann veía en la escultura de Polidoro la materialización de su ideal antropológico, libre de obstáculos y en balance, su interpretación del carácter griego estaba ciertamente incompleta, porque la serena grandeza carecía de contraparte: le faltaba humanidad. Con su pluma sarcástica, Herder apuntó al respecto en sus *Kritische Wälder* que Lessing le mostró a Winckelmann tantas faltas imperdonables, porque también conocía a los griegos y había leído a Homero.⁵⁰ En *De los Límites*, Lessing recuerda un pasaje de la *Iliada* en el que, después de enfrentarse, griegos y troyanos realizan sus exequias, pero mientras Príamo prohíbe que los troyanos lloren, en el campamento griego las lágrimas corren. Y para Lessing este signo de coerción “bárbara”, no significaba otra cosa que falta de humanidad (escribe: “ahogaban su humanidad”).

Dice Lessing: “[...] por mucho que Homero eleve a sus héroes por encima de la naturaleza humana, jamás dejan de permanecer fieles a ella cuando se trata del sentimiento del dolor o de la injuria, cuando se trata de expresar estos sentimientos por medio de gritos, lágrimas o imprecaciones. Por sus obras son criaturas superiores; *por sus sentimientos son verdaderos seres humanos.*”⁵¹

Todas estas referencias al dolor y la expresión de la naturaleza, también a la antiteatralidad, denotan, en suma, más que correcciones hermenéuticas; al invocar los derechos de la naturaleza sintiente, Lessing permite una reconfiguración de la *Empfindsamkeit* y del individuo. Se trata, según Sala Rose, del “siento, luego existo”, que complementa al “cogito, ergo sum” cartesiano. “El individuo que <<siente, luego existe>> no puede

⁵⁰ Parfraseo libremente a Herder. Véase: Herder, J.G., *Silvas Críticas en Obra Selecta*, Alfaguara, p. 3. Esta obra aporta un enfoque diferente a la Polémica del Laocoonte, principalmente las primeras tres Silvas. Herder introduce un elemento extraño a la querrela entre antiguos y modernos: la influencia en el carácter alemán de los pueblos del norte de Europa.

⁵¹ Lessing, op. cit., p. 9. El énfasis es mío.

compartir sus percepciones ni experiencias por medio de silogismos de validez universal, lo que uno siente es, por definición, intransferible. Sin embargo, podemos reconocernos, en nuestra individualidad, en lo que siente o percibe otro, es decir, por medio de la empatía. Sobre este principio se estructura uno de los pilares de la literatura alemana moderna.”⁵²

Mendelssohn, cuya obra planea también sobre esta relación (*Über die Empfindungen*), no estaba de acuerdo en que el hombre confiara en sus emociones: él necesitaba de una guía moral que iluminara el tejido oscuro que recubre nuestros sentimientos: la razón. Lessing, al contrario, transitaba el mismo camino que Shaftesbury al depositar toda su confianza en el amor y la compasión como catalizadores de la virtud, así que su teoría sobre el teatro es una pieza clave para interpretar la relación de los conceptos de escisión (*Entzweiung*) y formación (*Bildung*), pues ningún hombre que se avergüence de su dolor o cualesquiera de sus dimensiones, ya sea por amaneramiento o cansancio -puesto que aún los imbéciles son susceptibles de sentir empatía⁵³-, puede formar una totalidad.

6. La educación trágica del hombre

Para Moses Mendelssohn la Ilustración y la cultura mejoran la vida social de un Estado y colaboran directamente con el destino del hombre, merced a sus victorias teórico prácticas. La teoría del teatro de Lessing partió de consideraciones parecidas, porque, en primer lugar, realizó una evaluación general sobre el drama, el *performance* y el teatro (en calidad de institución) en Alemania⁵⁴, con la finalidad de replantear la misión del arte escénico: en adelante contribuiría a elevar el nivel moral y cultural del público; y, en segundo lugar, Lessing fundó el *Hamburgisches Nationaltheater* en 1767, para representar la agenda estética, social y política de su generación (mayoritariamente burgueses) y unificar – por lo menos virtualmente- a la nación.

⁵² Sala Rose, R., op. cit., p. 147

⁵³ “*Das Mitleiden... bessert, ohne dass wir selbst etwas dazu beytragen dürfen; bessert den Mann von Verstanden sowohl als den Dummkopf* [La compasión perfecciona aún sin nuestra ayuda; mejora lo mismo al hombre racional que al imbécil].” Lessing en Nisbet, H.B., *Lessing and Philosophy*, en *A companion to the works of Gotthold Ephraim Lessing*, Camden House, p. 140.

⁵⁴ “*Wir haben kein Theater. Wir haben keine Schauspieler. Wir haben keine Zuhörer* [Carecemos de un teatro, de actores y espectadores].” Höyng, Peter, *Lessing’s drama theory: Discursive writings on drama, performance, and theater*, op. cit., p. 216.

El interés de Lessing por el teatro está, por consiguiente, proporcionalmente relacionado con dos tradiciones: la reforma teatral previa del profesor universitario en Leipzig Johann Chrisoph Gottsched (la tradición estética), quien también se había propuesto establecer un teatro nacional que sirviera para la formación burguesa; y aquella de Friedrich *der Grosse*, que pretendía robustecer las fuerzas materiales y morales de su Estado (la tradición política), igualmente de manera institucional (v.gr. la Academia de Berlín). Por lo tanto, Lessing sostuvo el diálogo con ambas tradiciones en unos términos que asociaban al teatro con la educación moral del ser humano y redefinían su *status*: el teatro se convertiría en una institución moral (*moralische Anstalt*).

Lessing y Federico fueron dos visionarios de la educación: ambos financiaron dos empresas educativas (el primero, en un sentido más intelectual que económico) con fracasos similares; los dos invirtieron en sus respectivos establecimientos por afición y vocación pedagógica; y Alemania sigue siendo hoy deudora tanto de uno como del otro. Sin embargo, la Academia y la Reforma educativa de Federico y el fugaz Teatro de Hamburgo son cualitativamente opuestos, en tanto dan cuenta de intereses bien distintos a pesar de que surgieron bajo la misma estrella. La Ilustración y la educación, desde el punto de vista de Federico, se hermanan para asegurar la prosperidad del Estado; y para Lessing, nada resulta más ajeno para ambas que el Leviatán. La Ilustración y la educación estética forman una mancuerna que esparce el llamado no sólo al autoconocimiento del individuo, sino de su comunidad, por medio de la ampliación de los canales “naturales” que comunican a sus miembros con ésta y de los cuales la simpatía es el mejor ejemplo, en contraste con los medios “artificiales” tendidos por el Estado.

Mientras que las sensaciones como la compasión (*Mitleid*) intensificaban para Lessing y Mendelssohn los lazos de la humanidad, permitiéndoles dilucidar un paréntesis para acceder a una sociedad sensible libre de barreras estamentales, Federico y su ministro Zedlitz se enfocaban más en aquellas capacidades del ser humano que una vez educadas redundaban en un beneficio para el Estado: “La educación sólo debe poner en acción las *capacidades* que actualmente necesitamos. Las demás debe tenerlas en reserva para las

contingencias y necesidades del futuro. *Por eso debe desdoblarse con arreglo a los tres estamentos que forman el estado y circunscribirse a sus necesidades.*”⁵⁵

Federico, en correspondencia con una larga tradición pedagógica (Gotha, Becher, Leibniz), no sólo jerarquizó las necesidades de su Estado, también organizó las capacidades de sus súbditos en función de aquéllas; y si recordamos una etapa importante de su vida y de su Estado, como lo fue la de las múltiples guerras en que se enfrascó durante su reinado, ¿cuál fue su mayor preocupación sino la obtención de poder? Ya que el conocimiento es poder, Federico promovió en Prusia una educación basada en el incremento de sus fuerzas productivas, siempre atenta de los más recientes avances científicos; pero también una división de la enseñanza, que estuviera acorde con las retribuciones que esperaba de cada una de las capas sociales de su reino. Esperaba, pues, que “aumentando los conocimientos del campesino, del comerciante, del industrial se incrementarán también los rendimientos de la agricultura, de la industria, del comercio.”⁵⁶ Por otra parte, la educación humanística la reservó para los nobles, funcionarios y sus militares.

Su ideal educativo, opuesto a todas luces al de Lessing, quedó asentado en estas líneas: “El verdadero interés del estado, su conveniencia y su esplendor exigen que el pueblo que vive dentro de él goce de la mayor cultura e instrucción posibles para que cada una de sus clases pueda dar al estado un gran número de súbditos hábiles y capaces de cumplir con soltura las distintas actividades que les sean encomendadas.”

Aunque parezca desequilibrada la comparación entre los objetivos de Lessing y Federico por la posición y obligaciones que revisten al soberano (uno completamente decantado hacia la instrucción del pueblo y a la especialización y el otro hacia la formación bajo preceptos humanísticos), hay un factor que resalta principalmente por su ausencia del lado de Federico: Lessing sí piensa en la educación como un proceso que involucra la dinámica social sin sacrificar la humanidad del individuo, mientras que Federico y Zedlitz están dispuestos a sacrificar esa misma humanidad, sus capacidades, en pro del destino del hombre como ciudadano, es decir, en relación con el Estado. Esto parece haber inspirado la admonición lanzada por Mendelssohn, que advertía sobre la infelicidad de un Estado que no puede garantizar el desarrollo simultáneo del hombre en cuanto tal y como ciudadano.

⁵⁵ Dilthey, Wilhelm, *De Leibniz a Goethe*, FCE, pp. 188 y 189. El énfasis es mío.

⁵⁶ *Ibid.* p. 177.

De hecho, a esa falta de balance se debe la misión compensatoria que el neohumanismo alemán le confirió al arte. “*Was wirkt die Bühne* (o sea: ‘¿Qué influencia tiene el teatro?’)” se preguntaba Schiller, pero esa misma cuestión servía para preguntar en realidad cuál era la función social del arte. Gottsched advirtió muy pronto que se desperdiciaba su noble influjo restringiéndolo a la diversión y el entretenimiento de las diferentes capas sociales. Sin embargo, el arte no podía servir al Estado del mismo modo que lo hacían las ciencias naturales. Por lo tanto, era necesario darle nuevos fines para que resultara útil.

Schiller, quien pasó su vida cavilando sobre esta cuestión sin distanciarse mucho de Gottsched y Lessing, decía que quien pudiera probar irrevocablemente que las artes influyen en la formación (*Bildung*) de las personas y del pueblo, determinaría su rango junto a las primeras instituciones del Estado⁵⁷, y por entonces había sólo una Institución encargada de la *Bildung*: la antigua iglesia protestante. Aunque la religión y el arte no contribuyeran con el fortalecimiento de la maquinaria estatal de Federico brindándole insumos para su carrera imperialista, la una y la otra podían asumir la responsabilidad sobre la educación moral (*sittliche Bildung*) de sus súbditos. Fue así que Gottsched adoptó la encomienda y trazó las nuevas reglas y el objetivo principal del teatro en alemán y convirtió la escena y el drama en una escuela de sabiduría práctica para la burguesía.⁵⁸ Sin embargo, Lessing, que desde muy joven relacionó las artes y la fe con el ennoblecimiento de la vida pública y privada⁵⁹, no tardó en preguntarse si el plan del profesor de Leipzig favorecía efectivamente la educación moral del pueblo y de sus individuos, asimismo la formación del ser humano.

A pesar de sus diferencias, Gottsched y Lessing concordaban por lo menos en dos cosas, a saber, que el arte trágico, tal y como enseña Aristóteles en su *Poética*, debe 1) “registrar

⁵⁷ Parfraseo libremente a Schiller. Véase: Schiller, Friedrich, *¿Qué influencia puede tener verdaderamente un buen teatro permanente?*, MUVIM, p. 84.

⁵⁸ Por qué Gottsched enarboló a la tragedia sobre la comedia se explica por una serie de rasgos con que caracterizó al género tales como irracionalidad, entendida ésta como falta de orden y de probabilidad en el argumento; inmoralidad, pues da cabida a lo obscuro y ambiguo encarnado en el Arlequín; asimismo su interpretación de la tragedia como el lugar en que se representa a las clases nobles, en contraste con la comedia: el lugar del pueblo.

⁵⁹ “[...] Lessing saw little difference between pulpit and stage: both allowed public influence and served as moral institutions when the written and unwritten laws of society failed to function adequately. (In a famous statement in his later life Lessing notes that he will return to his old pulpit, the stage, to avoid censorship of his theological writing.)” Fischer, Barbara y Fox, Thomas C., *Lessing's life and work*, en *A companion...*, p. 19.

virtudes y vicios para mostrar lo que hay que observar y evitar en la conducta moral”⁶⁰ y 2) curar al ciudadano de sus propias perturbaciones e inclinaciones a través de una conexión empática entre el destino de los personajes y el público. Al dejar el foro, éste se reincorpora a la vida cotidiana más tolerante y educado [*erzogen*] (Schiller), conmovido y aterrado por los vicios (Gottsched) y al mismo tiempo mejorado moralmente (Lessing). Entonces, ¿el teatro mejora al ciudadano o al hombre como tal? De hecho, todo el provecho del teatro radica desde una perspectiva utilitarista en la elevación moral de las personas y no, por ejemplo, en que éstas, como proponía la *Empfindsamkeit*, se experimentaran a sí mismas.

Ante esta degradación de la escena, Schiller menciona en un rico contraste conceptual que el teatro permite corregir los errores de la instrucción (*Erziehung*) impartida por el Estado. Ésta, dice nuestro autor, “echa a perder sistemáticamente al tierno vástago con instituciones filantrópicas e invernaderos.”⁶¹ Entonces deduce que nada tiende a perjudicar más el desarrollo del hombre que la *Erziehung*. La *Bildung* fomenta para él y otros como Goethe y Lessing el mejoramiento de las personas, mientras que por otro lado, la *Erziehung* estanca y ahoga el crecimiento constante de “los vástagos”, que aunque son tratados como plantas ¡son hombres! La idea de formación, como decía Goethe, entraña un movimiento constante, y si el concepto se acuñaba para delatar el cambio y las transformaciones del ser humano, es de esperarse que la educación profesional y estamental al estilo de Federico creara una discrepancia con ellos, pues no favorecía el dinamismo. J. H. Campe, por ejemplo, postulaba una educación en la que “el campesino, el artesano, el soldado, el artista, el erudito, el regente tienen que ser formados en función de su procedencia y de sus ocupaciones.”⁶² Por lo tanto, el teatro (representando a las artes), la filosofía y la literatura, en calidad de baluartes de los conocimientos humanísticos (“hechos por el hombre y para el hombre”), se opusieron al peligroso pensamiento instrumental ilustrado, y conformaron el frente humanístico donde se consolidó la protesta contra el provecho (Nutzen), el utilitarismo y la escisión.

Es en este tenor de ideas que Lessing habla de la escena en dos sentidos: 1) para empezar como el lugar en el que son interpeladas nuestras sensaciones y emociones, para mejorarnos

⁶⁰ Villacañas Berlanga, *Tragedia y Teodicea de la historia. El destino de los ideales en Lessing y Schiller*, Visor, p. 100.

⁶¹ Schiller, op. cit. p. 95.

⁶² J.H. Campe en Sala Rose, op. cit., p. 79.

y 2) como el sitio desde el cual se rompe, mediante la compasión, la estructura estamental. La confrontación con Gottsched se da en estos términos en la carta decimoséptima de las *Literaturbrief* y en los números 73 a 75 de la *Hamburgische Dramaturgie*.

El primer documento pone en la mira el resultado de la reforma teatral de Gottsched, concluyendo que el autor del *Sterbender Cato* no configuró un teatro apropiado para la manera de pensar de los alemanes (*Denkungsart*). Ésta, según Villacañas, es el resultado del impulso universalista de la Reforma luterana y está cimentada principalmente en la igualdad de todos los hombres frente a Dios. Pero aquí reaparece también el espíritu de la Antigüedad: sin condiciones de igualdad, decía Aristóteles, no se puede provocar compasión en el espectador.⁶³ ¿Y qué entorpece las condiciones de igualdad? Respuesta: las condiciones estamentales inventadas por el hombre, su *Beruf* (campesino, artesano, soldado, etc.). Lessing realiza un sincretismo entre Aristóteles y Lutero, entre *demos* y *Gemeinde* (comunidad), para arremeter contra el confeccionamiento teatral de Gottsched, basado en el ajeno modelo francés, y recuperar el elemento principal de la tragedia: “*Die Tragödie erregt Mitleid.*”⁶⁴

Gottsched había endurecido, quizá sin querer, las diferencias sociales privilegiando en el escenario la aparición de “personas principales” montadas en su fuero (reyes, príncipes, secretarios), haciendo de los personajes y de la escena una imitación de la realidad y sus relaciones sociales y políticas, dejando fuera el efecto compasivo deseado por Lessing, que según éste sólo puede alcanzarse con la exposición de la condición humana libre de ataduras. Este punto se percibe en la definición de tragedia de Gottsched:

un poema instructivo y moral en el que se imita y presenta sobre el escenario una acción importante de personas principales. Es una fábula alegórica, que tiene como objeto una enseñanza principal y que despierta las más fuertes pasiones a sus espectadores, como la admiración, la compasión y el horror, con el fin de devolverlas a sus adecuados límites. La tragedia, pues, es el retrato de las desgracias que le acontecen a los grandes de este mundo y que ellos soportan de manera heroica y con firmeza, o superan con magnanimidad. Es una escuela de paciencia y sabiduría, una preparación para la aflicción, un estímulo para la virtud y un castigo de los vicios.⁶⁵

⁶³ “[...] en verdad, la compasión se funda en lo inmerecido de la desdicha y el temor en la semejanza.” Aristóteles, *Poética*, UNAM, p.18.

⁶⁴ “La tragedia despierta compasión.” Martinec, Thomas, *Lessings Theorie der Tragödiewirkung*, M. Niemeyer, p. 92.

⁶⁵ Sanjurjo Díaz, op. cit., p. 21.

En cuanto al problema de la escisión, la definición de tragedia del profesor de Leipzig es reveladora al respecto, pues plantea una contención de las pasiones, que no se traduce en el mejoramiento del espectador a partir de ellas, sino a expensas de éstas. Ya que Gottsched recluta su clientela únicamente de las élites, la viabilidad de una *Bildung* democrática en la que todos los hombres pueden formarse, parece distante. El teatro para él, considerado como una institución educativa, es más bien un mecanismo de la *Erziehung*, en el que las capacidades físicas y espirituales de los hombres son moldeadas a partir de la visión pedagógica del Estado. La palabra “instrucción”, que se entiende por una serie de conocimientos y habilidades destinados a preparar al hombre para el servicio social que desempeñará, hace necesaria la pregunta de ¿para qué querríamos una educación estética basada en la compasión? ¿No se trata, al contrario, de devolver las pasiones a sus límites? Lessing intentará regresarle a la escena la interioridad natural del hombre que “ha desaparecido, devorada por la corrupción del servicio social [*Beruf*]”⁶⁶.

La interioridad natural está compuesta de todo aquello que nos hace afines, y si Lessing privilegiaba como Shaftesbury a los sentimientos morales sobre cualquier imperativo categórico, es porque cree hallar en ellos unos lazos más estrechos y espontáneos para establecer una comunidad de iguales; sin embargo, no encuentra otro espacio en Alemania más que el teatro para comenzar a formular esa posibilidad y difundirla, no sin antes confrontar al aludido profesor Gottsched. Cuando Lessing habla sobre la compasión en su *Dramaturgia de Hamburgo* entiende dicha afinidad como la disponibilidad de ponernos en el lugar del otro y, por eso, piensa que “los nombres de príncipes y héroes”, o sea, nuestras funciones y status social, no reclaman nuestra simpatía. Los rangos, según cree, son tan abstractos y exánimes para nosotros que no podemos sentirnos como ellos. En cambio, “los sagrados nombres de amigo, padre, amante, esposo, hijo, madre, de ser humano en general... imponen sus derechos siempre y eternamente.”⁶⁷

¿Pero a qué se debe nuestra simpatía hacia ellos? Lessing cree que mientras más se parezcan los personajes de la tragedia a nosotros (“si actúan y piensan en sus circunstancias tan perfectamente como habríamos pensando y actuado nosotros, en suma, si son dibujados

⁶⁶ Villacañas Berlanga, op. cit., p. 105.

⁶⁷ Lessing, *Dramaturgia de Hamburgo*, CONACULTA, p. 144.

con nuestro mismo trigo y nuestra misma harina”⁶⁸), más fácilmente nos identificaremos con ellos. Y es que para Lessing la tragedia ofrece una trama basada en compasión y miedo, y sólo podemos temerle, según Aristóteles, a aquello que puede sucedernos a nosotros también. Las peripecias de un Estado, por ejemplo, jamás pueden sucederle a un individuo, por lo tanto no originan compasión en él. El Estado no comporta la desesperación de sus súbditos ni reproduce su destino. Pero el desenlace de Missa Sara Sampson, la muerte de una hija desesperanzada y de su amante, eso sí puede causarla. De este modo nuestra humanidad se abre a la catarsis y la obra impulsa una mejora para el hombre: “*Mitleid bessert den Menschen.*”⁶⁹

Entonces, ¿cuál es la relación entre sentir compasión y mejorarnos por medio del drama? Si no sentimos miedo ante las circunstancias de los personajes, es decir, si el destino del héroe nos resulta ajeno, no se lleva a cabo la identificación del espectador con éste. La tragedia debe representar una situación que hermane al espectador con el personaje por medio del error (*hamartia*) y la pasión, sólo entonces el sufrimiento de uno se convierte en el dolor de ambos, un *sufrir-con* (*mit-leiden*). Sin embargo, ahí donde culmina la vida del personaje, se dilata la esperanza del público y comienza la catarsis. El héroe muere, pero los problemas y dilemas de la escena impulsan el esfuerzo educativo del espectador, porque “el miedo nos acompaña.”⁷⁰ La tragedia mejora al hombre (*die Tragödie bessert den Menschen*) porque le permite experimentar la desesperación de una situación límite sin reclamar su vida y le da las armas para superarla. Su tiempo, dice Villacañas, “sigue abierto justo allí donde el tiempo del personaje se consume. Pero ese tiempo futuro y vivo del espectador queda cargado con los problemas enquistados en el pecho del héroe muerto. La compasión es el mecanismo de una herencia...”⁷¹

La tragedia ejerce toda su violencia sobre nosotros, arremete contra nuestras propias vidas, y, si nos hace mejores, es porque con su embestida anima nuestra capacidad de auto-producirnos, de llevar a cabo la *Bildung* sin ignorar cuanto somos, mas no sin dejar de participar como una célula en nuestra comunidad y en la historia. Por eso el proyecto pedagógico ilustrado de Lessing, instalando en la perfección del hombre, le encarga su

⁶⁸ Lessing, *Crítica y Dramaturgia*, Ellago Ediciones, p. 127.

⁶⁹ “La compasión hace mejores a los hombres.” Martinec, loc. cit.

⁷⁰ Lessing, *Dramaturgia*, p. 452.

⁷¹ Villacañas Berlanga, op.cit. p. 110.

prosperidad a la compasión, pues sin ella no seríamos capaces de sentirnos y de reconocernos en otros, ni mucho menos de mejorarlos. La tragedia suscita compasión y ésta mejora al hombre. No al de Federico, tampoco al de Gottsched; el ciudadano prusiano podía ciertamente aspirar a una nueva educación constantemente alimentada por el progreso ilustrado en todos los campos del conocimiento, pero lo humano en él, sus talentos y predisposiciones, difícilmente germinaban bajo esa pesada luz y después le resultaba casi imposible desarrollarlas al estar anclado a su *Beruf*. Si la tragedia, según Lessing, nos hace mejores es porque espolea nuestra autorrealización, al hombre que llevamos dentro. Y ya que la catarsis abre las ventanas al futuro, nuestras potencias se quedan con nosotros en vez de someterse exclusivamente al dominio del Estado.

“[...] die Bestimmung der Tragödie ist diese: sie soll unsre Fähigkeit, Mitleid zu fühlen, erweitern. Sie soll uns nicht bloß lehren, gegen diesen oder jenen Unglücklichen Mitleid zu fühlen, sondern sie soll uns so weit fühlbar machen, dass uns der Unglückliche zu allen Zeiten, und unter allen Gestalten, rühren und für sich einnehmen muss [...] *Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch*, zu allen gesellschaftlichen Tugenden, zu allen Arten der Grossmuth der aufgelegtste. Wer uns also mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter, und das Trauerspiel, das jenes thut, thut auch dieses...”.⁷²(El énfasis es de Lessing.)

7. *Bildung* y universalidad

Lessing definió su primera tragedia, *Miss Sara Sampson*, como una tragedia burguesa (*bürgerliches Trauerspiel*). Sin embargo, la palabra “*bürgerliches*” tiene, en su relación con el teatro, una connotación específica. Para la sociología, el adjetivo se refiere al Tercer Estado, o bien, a los campesinos y burgueses libres. Aparte, designa a los miembros responsables de una comunidad según el término latino *civilis*. También significa, como señala Karl Guthke, un modo de vida y de pensar (*Lebensweise, Gesinnung*) en el que se privilegia lo privado, doméstico y familiar (*privat, häuslich, familiär*) en contraposición con lo histórico-político, público y heroico (*Geschichtlich-Politischen, Öffentlichen, Heroischen*).

⁷² “El destino de la tragedia es éste: ella debe ampliar nuestra capacidad para sentir compasión. La tragedia no nos enseña meramente a sentir compasión por esta o aquella desdicha, sino que debe hacer palpable para nosotros las desdichas de todas las épocas, y, bajo todas las formas, tomarnos y agitarnos... El hombre compasivo es el mejor hombre, el más predispuesto para todas las virtudes y todo tipo de magnanimidad. Lo que nos hace compasivos, también nos torna mejores y virtuosos; la tragedia hace tanto esto como aquello...”. Lessing, *Carta a Friedrich Nicolai*, noviembre de 1756, en Lessing, *Gesammelte Werke*, Carl Hanser, pp. 1050-1051. La traducción es mía.

El teatro burgués se fincaba en un mundo diferente al de los políticos y los gobernantes. En él se exponían los conflictos de la vida doméstica y las contradicciones morales de la vida privada. Los arquetipos del teatro neoclásico y afrancesado, reyes, aristócratas y héroes, son separados de su cargo público (la *Beruf*) y convocados como seres humanos capaces de despertar compasión por la manera en que son abatidos por las adversidades y el destino (“[...] y si sentimos compasión por los reyes, la sentimos porque ellos son seres humanos.”).⁷³ Lessing nos presenta en *Sara Sampson* los deberes y responsabilidades propios de una hija dentro del orden burgués, pero también es capaz de exponer los vicios del Príncipe de Guastalla y de su corte (Marinelli y la Marquesa de Orsina) en *Emilia Galotti* sin que sus prerrogativas los exenten de ser juzgados en el tribunal de la Humanidad. Cuando el padre de Emilia la asesina y el Príncipe presencia su muerte, Odoardo Galotti lanza la siguiente sentencia: “¡Y luego allí... le espero ante el juez de todos nosotros!”.⁷⁴ Odoardo, el personaje de la obra que enviste los conceptos de dignidad, honor, virtud y honradez burgueses, advierte al Príncipe, epítome de la arbitrariedad y el libertinaje erótico, sobre una “providencia moral” que castiga a todos por igual.

Con este ajuste ontológico que parece difuminar las barreras sociales sucede, empero, lo contrario: los personajes de la tragedia burguesa son codificaciones literarias y en realidad entrañan el ideario burgués y su agenda cultural. Peter Höyng dice, por ejemplo, que el núcleo de la polémica entre Gottsched y Lessing reside en este punto, pues éste habría intentado llevar al teatro las cuestiones importantes para el hombre en vez de aquéllas relevantes para la clase gobernante: la monarquía.

La burguesía podía ser políticamente débil, pero su desarrollo cultural comenzaba a tornarse potente. En Inglaterra y Francia se las había ingeniado para pactar con los nobles y el clero, y aunque llevara más tiempo este proceso en la Prusia de Federico, el proyecto de un canal comunitario a través del cual se canalizara la ideología burguesa fue allanándose poco a poco el camino. De hecho, el Teatro Nacional de Hamburgo había sido el primer intento por despertar la conciencia de los nobles y su interioridad natural dormida a través de tragedias. Con sus dramas, el burgués, igual que Odoardo Galotti, le ofrecía al noble la

⁷³ Lessing, *Dramaturgia*, p. 144.

⁷⁴ Lessing, *Emilia Galotti*, Cátedra, p. 163.

posibilidad de volverse humano. Así, se creyó que la tragedia burguesa representaba la esencia moral del hombre en vez de una parte de ella.

Tiempo después, Schiller, en conclusión a su ensayo sobre los efectos del teatro, también se mostró entusiasmado por la capacidad de la escena para diluir los nexos artificiales que constriñen a la humanidad y unificar su naturaleza:

“Y, al final, ¡qué triunfo para ti, naturaleza...! cuando hombres de todos los círculos, zonas y estamentos... arrancados de la opresión del destino, hermanados por *una única* simpatía que todo lo entreteje, reducidos de nuevo en *un único* género, se olvidan de sí mismos y del mundo y se acercan a su origen celestial. Cada uno disfruta de los encantos de todos que, más fuertes y hermosos, se reflejan en él desde cientos de ojos; entonces, su pecho sólo deja espacio para *una única* sensación, ésta: ser un hombre.”⁷⁵ (El énfasis es de Schiller.)

De este modo la clase media fue dibujando el concepto de lo humano y se adueñó de él, autoproclamándose como la promotora legítima de la humanidad. (Más tarde surgirán de su ideal homogeneizador, pero en otro lugar, los principios de la Revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad.) El ideal de *Bildung*, nacido en el seno de la burguesía alemana, es completamente partícipe de este cambio.

Ya desde la mística medieval (Meister Eckhart) y el Renacimiento (Paracelso, Böhme) el concepto de *Bildung* había registrado un cambio significativo en esta dirección. Según estas tradiciones todos nosotros llevamos en nosotros la aspiración de elevar nuestra humanidad. Sin embargo, esta primera visión parte de un supuesto diferente: el hombre tiene que recuperarse a sí mismo después de sufrir la Caída del paraíso. Por lo tanto, la universalidad del término reside en la susceptibilidad de todo hombre para poner en marcha este proceso de recuperación de su estado perdido de comunidad con Dios: “*Bildung soll eine verlorene Einheit wieder herstellen.*”⁷⁶

Sin embargo, la burguesía empuja esta dinámica a su lucha contra la aristocracia y, entonces, habla de los gérmenes dormidos en la humanidad como una raíz que se abre paso a través del duro subsuelo estamental. Mientras los místicos consideraban la *Bildung* como el crecimiento de la semilla depositada por Dios en el interior del alma, los modernos exteriorizan el proceso. Por eso Schiller reitera en la cita de arriba que el campo social representa el primer obstáculo para el desarrollo de “su origen celestial”: esa imagen

⁷⁵ Schiller, op. cit. pp. 97-98.

⁷⁶ “La formación debe reestablecer la unidad perdida.” Reichenbach, op. cit.

labrada en semejanza con Dios (*imago dei*) que nos hermana a todos por ser sus hijos y de la cual nos hemos desplazado al instaurar diferencias entre nosotros.

Fue Goethe quien escribió en sus *Xenias* que el ideal de *Bildung* es uno de los vástagos más bellos de la burguesía. Sin embargo, el poeta se mantuvo en guardia a lo largo de la transformación de aquella seductora y esperada mariposa (según la metáfora de Wilhelm von Humboldt), precisamente por su relación con su principal promotora.

Bajo el influjo del neoclasicismo, el ideal de *Bildung* apuntaba hacia un renacimiento de la antigua *paideia* en la modernidad, pero Winckelmann sabía que su futuro dependía de la manera en que formación y escisión (el sello de la modernidad, de nuestra naturaleza dividida) convivieran. Winckelmann creyó que quizás teniendo delante el ejemplo de la imagen perfecta de los griegos, habría una oportunidad para reestablecer la unidad primordial del hombre. Lessing transitó inmediatamente por ese camino, pero eligió el modelo de la tragedia, una *sittliche Bildung*, para mejorar al hombre por la vía del arte.

Por ser los primeros alemanes en descubrir el papel central del arte en la vida del hombre, en su formación, puede decirse que antecedieron a Schiller. Winckelmann acuñó el término en relación con el sentido de imagen, mientras que Lessing se apejó al de forma. El primero apeló a la imagen de Laocoonte para advertirnos el rumbo que debería seguir nuestro perfeccionamiento; Lessing optó por la compasión, ya que si ninguna forma permanece siempre igual, el hombre puede modificarse y tornarse mejor.

Winckelmann, como atestigua Goethe, enseñó a su época que la salud de un pueblo depende de cuánto estima al hombre y a lo humano. Si se descuida lo uno como lo otro, dice, se da pie a la enfermedad, a la escisión. Lessing, por otro lado, heredó en el núcleo de su teoría del drama una reinterpretación de los canales que favorecieron la salud y unidad de los antiguos y la adaptó para que surtieran efecto nuevamente.

Aunque el concepto de escisión no ocupa un papel primordial en las agendas de Winckelmann y Lessing, sí lo bosquejaron parcialmente y lo relacionaron con la *Bildung*. Así, *Bildung* y *Entzweiung* aparecieron aparejados en la *Aufklärung*, y quién sabe si la generación posterior, el *Sturm und Drang*, habría estallado tan fervientemente contra el rumbo de las instituciones de su época y la dinámica burguesa, si no fuera por las ideas seminales de Winckelmann y Lessing al respecto. Por eso puede decirse que ambos

dibujaron la silueta del nuevo hombre: el hombre escindido que puede formarse, que deviene *gebildet*.

Consideraciones finales del primer capítulo

Fue Cassirer quien dijo una vez que la Aufklärung alemana superó a la Ilustración europea y le permitió autosuperarse. Pienso que esto se debe a que la filosofía alemana de esta época planteó ciertas dudas que en otras latitudes se habían dado por resueltas. Aunque ningún movimiento espiritual se da igual en todas partes, por entonces existía una especie de acuerdo o pacto intelectual entre las principales cabezas de la Ilustración contrincante, del que se puede decir que nace la *Encyclopédie*, a pesar de las rivalidades entre sus propios autores como es el caso del desencuentro entre Voltaire y Rousseau. Fue en contra de ese “frente común” que se gestó la reacción alemana y de la cual surgieron Winckelmann y Lessing. Aunque la superación no se cumple de manera cabal en ellos, Winckelmann y Lessing son las piezas claves de la ilustración alemana, pues reviven el pensamiento humanista europeo al reintroducir y reelaborar el concepto renacentista de formación (*Bildung*) y contrastarlo con otro que apenas comienza a cobrar forma: el concepto de escisión (*Entzweiung*). Su reacción, en apariencia antiilustrada, consiste en una reconfiguración de la imagen deshumanizada que el siglo de las luces produjo.

La palabra *formación* no se recoge en este ámbito para luchar contra la expansión de las luces, sino para ampliar los canales del proyecto ilustrado. Su fulgor ilumina toda clase de problemas: estéticos, históricos, políticos, religiosos, económicos, etc., y aunque penetra en todos los reinos del conocimiento, olvida, sin embargo, que se vinculan con el hombre, no como esferas de su actividad, sino en tanto expresiones de su humanidad o esencia que lo determinan. Esto supondrá para el *Sturm und Drang* y los románticos un problema, porque desde su perspectiva la Ilustración no parece percatarse de ello. Así, pues, propone definiciones parciales del hombre, que no sólo impactan en su propia existencia, sino que también son peligrosas porque condicionan sus relaciones con la totalidad. Una de ellas, quizás la más empleada por los románticos, fue la visión mecanicista encarnada por Federico II, en donde el ser humano desmantela su naturaleza interior hasta separar todos sus miembros y reproduce, en consecuencia, este proceder en el trato con su entorno.

Es de cara a este efecto de rebote, que va del interior al exterior y luego de regreso, donde aparece el pensamiento de la *Bildung*, porque se tiene la creencia de que enmendando la fracturación interna podrán afrontarse las circunstancias externas, o sea: aquello que Mendelssohn conocía como vida social.

En Lessing no se tiene humanidad sin compasión y en Winckelmann ésta, la humanidad, se desdibuja cuando el individuo se desconoce como totalidad. Sólo el hombre compasivo, reconciliado con su naturaleza y, por lo tanto, consciente de la posibilidad de llevar a cabo una transformación holística, puede superar al hombre fragmentado.

Capítulo II. Herder y la formación de la humanidad

Homo sum; nihil humani a me alienum puto dijo el cómico latino. Y yo diría más bien, *nullum hominem a me alienum puto*; soy hombre, a ningún otro hombre estimo extraño.

UNAMUNO, *Del sentimiento trágico de la vida*

8. J. G. Herder. Un *Stürmer* ante el problema de la historia

“También el pueblo alemán tiene su tradición revolucionaria⁷⁷.” El siglo XVIII es recordado como un siglo turbulento, en el que Europa sufrió grandes cambios encabezados por la Ilustración y la Revolución francesa de 1789. Mientras Francia e Inglaterra trazaban nuevos horizontes políticos, Alemania permanecía estancada y escindida en mini estados, de tal modo que nadie sospechaba que aquellas tierras fueran propicias para cualquier tipo de gestación. Sin embargo, Nietzsche formularía años después una fórmula que replantearía la manera en que puede y deber ser vista aquella Alemania: “Todas las grandes épocas de la cultura son épocas de decadencia política⁷⁸.”

La decadencia política alemana suscitó un rayo de rebeldía, el virtuosismo irreverente de una generación: los *Stürmer* y *Dränger*, un movimiento vital que, bajo el estandarte de la genialidad, propuso toda una revisión de aquel mundo despótico que hablaba de la libertad, y en el que, empero, había escasas victorias en este campo. El joven viajero Herder, el mozo pero ya titánico Goethe y el fugitivo estudiante de medicina Schiller, comenzaron en aquellos días las magníficas trayectorias por las que hoy sobresalen como genios del espíritu alemán, abriéndose paso al unísono con la negación prometeica: *Ich will nicht!*; arrancando sus vidas con un tono opuesto al de sus brillantes futuros: los colores de la tormenta y el ímpetu [*Sturm und Drang*].

Bajo el influjo de Hamann, Herder y Goethe reflexionaron sobre el aburrimiento, el corazón y las consecuencias del racionalismo exaltado, girando la mirada en ocasiones también hacia Homero, el bardo escocés Ossian y Shakespeare; Schiller, heredero de éstos y estimulado por el profesor Abel en los años de la Karlsschule, maduraría una idea penosa sobre su época: la modernidad fragmenta el todo y el hombre mismo evoluciona como fragmento. Los años salvajes del *Sturm und Drang* (1765-1785) postularon el desarrollo del

⁷⁷ Engels, F.: *La guerra de los campesinos en Alemania*, Grijalbo, p. 7.

⁷⁸ Nietzsche, Friedrich en Lepenies, W., *La seducción de la cultura en la historia alemana*, Akal, p. 30.

hombre cabal: “el hombre sin artificios –en palabras de Herder-, lleno de humanidad, lleno de verdad⁷⁹.”

Para Winckelmann y Lessing la humanidad era una añoranza con la cual no podían conformarse: la imitación de los antiguos y el teatro burgués fueron los primeros atisbos de una nueva concepción de humanidad que pugnaba por dilatarse. En el *Sturm und Drang* – principalmente en Herder- aparecen otras tentativas para comprender el valor de lo humano y una de ellas es la historia. Esta vez la palabra *Bildung*, que sigue modelándose como una cera en las palmas del neohumanismo alemán, tomará protagonismo en la exploración – conquista, dice Cassirer- de la historia universal, para dar cuenta del devenir del hombre.

Gerhart Schmidt ha mencionado que Herder actuó y escribió *ad hominem*, pero en realidad todo el *Sturm un Drang* derrochó tinta en ese tenor. “Mi canción canta al hombre”, decía Herder, pero los poemas de Goethe también cavan un surco en esa dirección y se complacen en el sentimiento, las pasiones y lo puramente individual. Herder, en cambio, incursiona en la historia y desborda ese plano, porque el hombre es para él un sustantivo plural del que se puede aprender más desde las cumbres de lo universal. Herder es, de hecho, el único Stürmer que “profundiza en la historicidad del ser humano y la construcción de una filosofía de la historia.”⁸⁰

El *Sturm un Drang* suele ser considerado un movimiento nacionalista⁸¹ entre cuyas ocupaciones encontramos la de definir la identidad alemana (finalmente eran sucesores de Lessing y su programa cultural nacional). Casi todos sus autores planean sobre el problema de la historia, pero ninguno, salvo Schiller⁸² en sus años de Jena, aterriza en él; en cambio, es perceptible cómo cargan el acento en el contexto, es decir, sobre su entorno (“la cultura,

⁷⁹ De Brugger, Ilse Ma., *La rebelión de los jóvenes escritores alemanes en el siglo XVIII: Sturm und Drang*, Nova, p.15.

⁸⁰ López-Domínguez, Virginia, *Antropología e Historia*, Universidad Complutense de Madrid, p. 10.

⁸¹ Algunos comentaristas prefieren referirse a Herder como un *populista*. Según Berlin, el populismo es “la creencia en el valor de la pertenencia a un grupo o a una cultura que, al menos para Herder, no es de carácter político, sino antipolítico, diferente al nacionalismo e incluso opuesto a él.” Berlin, Isaiah: *Vico y Herder*, Cátedra, p. 199.

⁸² Schiller, en la apoteosis del clasicismo filosófico de Jena y Weimar, veinte años después de *die Räuber*, pronunciará una famosa ponencia acerca de este tema: *¿Qué significa y con qué fin se estudia Historia Universal? Un discurso inaugural*. Vid. Schiler, *Escritos de Filosofía de la Historia*, Murcia, Universidad de Murcia, 1991.

lo heredado: todo aquello que uno encuentra ya vigente al nacer”⁸³). Es ahí, sobre todo a partir de su interés por los productos originales de los pueblos –naturales en su terminología-, como son la literatura (Herder, Gerstenberg) y la arquitectura (Goethe), donde el *Sturm* se aproxima al umbral de la historia universal y, empero, no se atreve a cruzar. Ésta le parece ajena –quizás abismal⁸⁴- en cuanto su preocupación mayor es la propia individualidad, por ello promueve una historia de tipo nacional que pueda llevar a Alemania a descubrir sus *raíces*.

Nuestro filósofo de Mohrunge, Herder, encabeza a esta pléyade nacionalista y, sin embargo, en él convergen las ideas universales de la Ilustración y las patriotas⁸⁵, la idea de una nación panalemana y un cosmopolitismo bastante peculiar. Algunos detalles de su vida explican cómo se casaron estas diferencias en su pensamiento, por ejemplo: su estancia en Riga (1764-69), una comunidad livona administrada por los rusos pero de habla alemana, donde posiblemente adquirió el tacto propio de un multiculturalista al convivir con una pluralidad abigarrada; y, principalmente, su relación con el credo protestante, en el cual ejerció el cargo de pastor en repetidas ocasiones.

El cristianismo es probablemente lo que enlaza en Herder el *Sturm* religiosonatural con el *Drang* nacionalista. Para Herder los pueblos son plantas que pueblan un vergel (*Pflanze der Natur*): cada una tiene su propia coherencia interna y crecen conforme a ella; sin embargo, en su crecimiento subyace una segunda determinación, por la cual –por así decirlo- viven

⁸³ Contreras, Francisco: *La filosofía de la historia de J. G. Herder*, Universidad de Sevilla, p. 142.

⁸⁴ En el mismo año en que redactó la lección inaugural de Jena (1789), Schiller trabajó en el diálogo filosófico de *El Visionario*. En él expone los aspectos oscuros para el hombre sobre la comprensión del devenir histórico. La historia parece caracterizada como un instante presente a partir del cual sólo pueden imaginarse el pasado y el futuro, porque la historia no es continua (pasado-presente-futuro) y los hechos se reducen a trozos atomizados: “Veo lo que me precedió y lo que me seguirá como dos impenetrables cubiertas negras, colgadas en los dos extremos de la existencia humana (...) Detrás de esta cubierta reina un silencio profundo; nadie de los que están detrás de ella responde de allí.” Safranski, *Schiller*, Tusquets, p. 312; Schiller, *El visionario*, Icaria, p. 118. En este sentido, no hay enlace intencional (una teleología) y se sugiere la posibilidad de que en vez de un misterio profundo, un plan al estilo de Kant, no haya más que una terrible nada.

⁸⁵ El patriotismo herderiano es autocrítico: junto con Lessing y otros intelectuales se pronuncia a favor de un *Sonderweg* propio y un cambio cultural en Alemania: “Si los alemanes se hubiesen ido cultivando sin las andaderas de una cultura extraña, su espíritu habría tomado sin duda otros derroteros y habría un teatro alemán propio [...]”. Ripalda, José Ma., *La nación dividida*, F.C.E., p. 82. En otro lugar menciona al respecto: “We work in Germany like in the chaos of Babel; sects in matter of taste, opposing parties in matters of poetic art, schools of philosophy vie one another: no capital city, no common interest, no great overall leader and no general legislative genius.” Martinson, Steven D., *A Companion to the Works of J. G. Herder*, Camden House, p. 21.

todas juntas bajo el mismo techo. “Aunque el género humano se muestre en formas diversas... se trata en todas partes de una y la misma especie.”⁸⁶Se trata de una disposición divina ordenadora y aglutinante (en este cuadro es Dios el jardinero), que le sirve a Herder como punto de partida tanto para desechar las teorías escépticas de la historia donde no hay vergel sino caos, como para brindarle una *intención* homogénea a toda esa heterogeneidad de pueblos (la palabra humanidad [*Menschheit*] ejecuta en este caso esa homogenización). Esta intención –así lo delata el título de su obra de 1774- es la educación de la humanidad (*Bildung der Menschheit*).

Al abordar el problema de la Historia desde esta perspectiva, Herder choca – voluntariamente- contra otras representaciones, pero principalmente con la encabezada por Voltaire, quien abandona las categorías cristianas para explicar las leyes del mundo.

A diferencia de la Ilustración francesa, la *Aufklärung* alemana es profundamente religiosa. En Francia, las luces se encargaron de esparcir una aguda aversión hacia los temas teológicos, mientras que en el norte y en el este sus vecinos aprovecharon su fulgor para ampliar los márgenes de la razón en los asuntos considerados exclusivos de la fe. En Alemania se discute, por ejemplo, sobre teosofía y teodicea. Asimismo el gran tema de la época, el progreso (*Fortschritt*), aparece en el panorama pero en clave cristiana: se habla de Providencia (*Vorsehung*) y, por lo tanto, se entiende la historia y su devenir como teofanía; la razón, en consecuencia, no puede asegurar la libertad y la felicidad del hombre, sólo Dios las garantiza.

Además de estos contrastes entre la filosofía alemana y la francesa, hay que recalcar un detalle muchas veces desapercibido que anida en el interior de la filosofía de la historia de Herder. Esta filosofía comulga con la Ilustración por mucho que la vitupere, y eso significa que también contrae el compromiso de expandir las luces. La filosofía de la historia de Herder está relacionado con la educación, empero, esa educación está arraigada en el protestantismo y, específicamente, en el pietismo.

El *Pietismus* es una secta luterana de la cual surgió toda la filosofía alemana de la época (Kant, Engels, Schleiermacher y Hegel son sólo algunos nombres) y para la cual es primordial el concepto de formación (*Bildung*). Gracias a la Reforma, la fe protestante pudo

⁸⁶ Contreras, op. cit., p. 145.

ejercitarse sin intermediarios e íntimamente. Así, el espíritu entraba en contacto con Dios y se formaba en comunicación directa con él.

Por entonces los pietistas acuñaban una bella metáfora con la cual describían la evolución del alma humana: decían que ésta es parecida a una mariposa y por ello se desarrolla por etapas hasta alcanzar su madurez. Con cada cambio de estado la mariposa, el alma, se aleja de la vida terrenal y se aproxima a la inmortalidad.

Se trataba, pues, de una metáfora con la cual querían representar una idealidad adquirida a través de una metamorfosis. Herder, que creció en el pietismo, recicló esta alegoría y la utilizó para hablar de una *Bildung der Menschheit*, es decir, de un proceso de formación de la humanidad. Mediante esta transposición del término, Herder dilató ambos conceptos, *Bildung* y *Menschheit*, y suministró una nueva luz para la comprensión del fenómeno de la historia universal.

Cabe resaltar además que Herder captó de esta manera las dos dimensiones de *Bildung*: la del proceso y el resultado mismo, pues ya no sólo remitía a una serie de etapas preparatorias, sino también a la meta⁸⁷. En este caso sucede lo mismo que cuando Kant se refiere a la Ilustración como una época de ilustración, mas no ilustrada. En cada paso de la historia, diría Herder, puede observarse un incremento en la formación del hombre, pero éste sólo llega a ser *Gebildet* por completo al realizar la idea de humanidad (*Humanität*) en el mundo. Este propósito actúa como un compás interno y es la meta del proceso histórico.

Con estos antecedentes quizás podamos comprender por qué un Stürmer se interesó por el problema de la historia y de la formación. Como populista, Herder concibió cada pueblo como si fuera una célula, que a pesar de tener sus paredes y su centro, siempre está en relación con otras.⁸⁸ Esa conexión, igual a la de un organismo, sucede en la historia y su devenir se realiza conforme a un plan divino, en el cual todas las células cooperan para acceder a ese estado de perfección que Herder llamó *Humanität*.

⁸⁷ Aquí parafraseo libremente a Sala Rose, Rosa, op. cit., p. 73.

⁸⁸ “[...] los orígenes de Grecia ¿hay que buscarlos en Egipto o en Fenicia? ¿Y los de Etruria: en Egipto, en Fenicia o en Grecia? Ahora los del norte: ¿en Asia, en la India o aborígenes?” Herder, *Diario de mi viaje de 1769* en *Obra selecta*, Alfaguara, p. 32.

9. Formación e Historia

Was die Erziehung bey dem einzel Mensch ist,
ist die Offenbarung bey dem ganzen Menschengeschlechte.

La educación es para el individuo,
lo que la revelación al género humano.

LESSING, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*

Herder se hizo a la mar en 1769. Después de ejercer por cuatro años los cargos de instructor en la Domschule y de predicador, nuestro autor decide cambiar de elemento. En Riga se siente limitado y por eso se embarca con rumbo a París. “Yo era demasiado amplio.”, nos dice en su *Diario*. Al parecer, Herder y sus proyectos sólo cabían en la inmensidad del océano. Durante el viaje, Herder redacta numerosos fragmentos en donde pueden encontrarse de manera seminal todas las cuestiones que desarrolló en años posteriores: ideas acerca de la naturaleza y la antropología, sobre política, pedagogía, y por supuesto la acerba crítica herderiana a todo aquello que identificaba el *Sturm und Drang* como nocivo para el hombre: la fragmentación de sus capacidades (albor de la enajenación marxista), el despotismo ilustrado del Estado-maquina, imperialismo europeo y cosmopolitismo inane. Su diario trasluce cuán apremiado estaba por contribuir con un cambio de mentalidad, pero quizás fueron sus primeras intuiciones en torno a la formación y la historia las que alcanzaron mayor eco en la palestra en los años siguientes.

Las primeras obras de Herder participan en la Querrela entre antiguos y modernos, su enfoque es estético y se relacionan con el arte a fin de establecer qué es Alemania culturalmente.⁸⁹ La historia y la formación son por entonces temas secundarios para él en esta etapa donde la historia se lee a través de las obras espirituales de los pueblos. Herder esboza en altamar algunas rutas para trascender lo histórico nacional (el etnocentrismo) y perfilarse hacia la relación de las naciones entre sí en la historia universal (ecumenismo);

⁸⁹ Una ojeada rápida de sus trabajos y publicaciones entre el 66 y el 73 lo confirma: *Fragmente über die neuere deutsche Literatur* (66/67), *Über die neuere Deutsche Litteratur. Eine Beilage zu den Briefen, die neueste Litteratur betreffend* (67), *Kritische Wälder. Oder Betrachtungen, die Wissenschaft und Kunst des Schönen betreffend* (69), *Von deutscher Art und Kunst. Einige fliegende Blätter* (73), *Auszug aus einem Briefwechsel über Ossian und die Lieder alter Völker* (73). Solamente el ensayo sobre el origen del lenguaje [*Abhandlung über den Ursprung der Sprache*] (72) versa sobre otra materia.

sin embargo, no será sino de vuelta a tierra, en Bückeberg, donde los fragmentos de su diario cobrarán resonancia.

¡Qué obra sobre el género humano!, ¡sobre el espíritu humano!, ¡sobre la cultura de la tierra!, ¡sobre todos los espacios! ¡Tiempos! ¡Pueblos! ¡Fuerzas! ¡Mezclas! ¡Figuras! ¡Religión asiática!... ¡Todo lo griego! ¡Todo lo romano! ¡Religión del norte!... Grandioso tema: la especie humana no se extinguirá hasta que todo suceda, hasta que el genio de la ilustración haya atravesado la tierra. ¡Historia universal de la formación del mundo!⁹⁰

Es en el periodo de Bückeberg (1771-76) donde Herder produce su primera obra sobre el género y espíritu humanos (después vendrán las *Ideen*): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (También una filosofía de la historia para la educación del género humano), cuyo polémico subtítulo es *Beytrag zu vielen Beyträgen des Jahrhunderts* (Contribución a muchas contribuciones del siglo).

Francisco Contreras expone cuando menos dos puntos a partir de los cuales podemos encuadrar la *Philosophie der Geschichte* de Herder. Empezando por el título y el subtítulo, Herder apela a Voltaire, quien acuñó primero el término “filosofía de la historia” en su *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones*. Con el frontispicio de su libro, Herder repite la fórmula volteriana y predispone a sus interlocutores, pero se trata en realidad de una argucia retórica: ¡el título es una impugnación encubierta a la *philosophie de l’histoire du siècle*! Herder no se suma a esa filosofía, él quiere refutarla. Pero ¿cómo?

La distancia polémica respecto a Voltaire está motivada por la teología cristiana. En Bückeberg, Herder retoma sus estudios bíblicos y mantiene correspondencia con algunos personajes como el párroco suizo Lavater, que favorecen una especie de “floreamiento religioso” en él. En esta atmosfera de fervor, Herder se interroga al igual que los profetas del Antiguo Testamento por la finalidad de la historia: “¡Gran criatura de Dios! ¡Obra de tres continentes y de casi seis mil años! ¡[...] cada cosa descansa sobre otra, una surge de la otra! ¡Gran criatura de Dios! ¿Pero para qué? ¿con qué fin?”⁹¹

La historia, entendida desde el punto de vista judeocristiano como la marcha del pueblo de Dios después de la Caída, tiene para Herder una meta (*telos*) que, aunque sólo es

⁹⁰ Herder, op. cit., p. 32.

⁹¹ Herder, *También una filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, Espuela de Plata, p. 109. El subrayado es mío.

conocida por el Creador⁹², es trazada como un plan de salvación en el cual interviene en todo momento una fuerza divina tutora: la Providencia, que -con algunas variaciones- pastorea a la humanidad a través del tiempo (la educa) y la conduce de vuelta al Reino de Dios.

En la historia judeo-cristiana cada evento parece acomodarse con arreglo a una finalidad original, incluso el mal y el sufrimiento tienen su lugar en este curso y una justificación; transcurre el tiempo y el futuro está asegurado. Pero se tiene la esperanza y la sensación de progreso gracias a que Dios existe. Sin embargo, cuando se sustrae a Dios de la ecuación, ¿puede acabar todo bien? La postura de Herder, lo mismo que las otras filosofías especulativas de la historia, se basa en el supuesto de que una tendencia de ir hacia mejor siempre anima en la historia: “[...] siempre asoma un plan de aspiraciones hacia el progreso. ¡Mi gran tema!”⁹³ Voltaire, en cambio, es escéptico al respecto y plantea la posibilidad de que haya retrocesos y estancamientos en la historia. ¡Es más! resulta mucho más evidente para él la ausencia de plan y de progreso⁹⁴ cuando contemplamos cuán susceptible es la civilización de ser barrida por la barbarie y las fuerzas naturales.⁹⁵

Esta es la causa, en principio, por la que Herder rechaza a Voltaire, pues el filósofo de Ferney ya no admite la injerencia de ninguna divinidad trascendente cuando se trata de conocer la realidad empírica; si hay progreso o no en la historia, eso lo decidirá la razón. Estamos, por un lado, ante una “filosofía de la historia” que no admite la intromisión de la legalidad de Dios para explicar el curso de las cosas y, por otro lado, tenemos a Herder pugnando por reivindicarle su potestad. Esto no significa que la filosofía de Herder sea irracionalista, sino todo lo contrario: Herder cree que puede encontrar un orden racional en la historia, puesto que la naturaleza, la otra cara de la creación, fue dispuesta de manera organizada y Dios no privaría a la humanidad de esta misma prerrogativa. Así, Herder comulga con Kant y podríamos prestarle sus palabras para puntualizar tanto el sentido de

⁹² “Sólo el creador concibe toda la unidad...”. Op. cit., p. 54.

⁹³ Ibid., p. 60.

⁹⁴ “Sin plan, sin progreso, eterna revolución –tejer y destejer- trabajo de Penélope [*kein Plan! kein Fortgang! ewige Revolution – Weben und Aufreißen! – penelopische Arbeit!*].” Ibid. p. 61.

⁹⁵ Un terremoto devastó la ciudad portuguesa de Lisboa en noviembre de 1775. Aquel evento causó gran conmoción en Europa y, por supuesto, llovieron las explicaciones religiosas, científicas y filosóficas al respecto. Voltaire aprovechó lo sucedido para arremeter en su *Poema sobre el desastre de Lisboa* contra el optimismo ilustrado reposado en la creencia de un Dios benévolo y justo.

Otra filosofía como el de su historia universal: “No hay otra salida para el filósofo, ya que no puede suponer la existencia de ningún propósito racional propio en los hombres y en todo su juego, que tratar de descubrir en este curso contradictorio de las cosas humanas alguna intención de la Naturaleza.”⁹⁶

En sus escritos sobre historia, Kant parece preocupado porque aunque tiene fe en la razón del hombre para llevar a cabo su propia emancipación, también es evidente que por indecisión ha gateado en vez de caminado para conseguir esa meta inherente a su naturaleza. Que el hombre alcance la mayoría de edad es una exigencia inalienable. Herder, que asistió a las clases de Kant en los años 60, también concebía al hombre como inmerso en un proceso de realización, sin embargo, él no imaginaba el decurso de la historia como una línea recta, es decir, como el camino de un punto a otro (de la minoría [*Unmündigkeit*] a la mayoría de edad [*Mündigkeit*], de la barbarie a la civilización, etc.). La visión de la historia de Herder es, más bien, el lugar en donde convergen todas las líneas: un punto de fuga.

¿Ves correr ese río? ¿Ves cómo brotó de una fuente pequeña, cómo crece, cómo arranca aquí y acumula allá, cómo serpentea y sigue cavando, cada vez más profundo, pero siempre sigue siendo agua, río, gotas, nada más que gota, hasta lanzarse al mar? ¿Y si ocurriera lo mismo con la especie humana? O bien ¿ves a ese árbol que crece, a ese hombre que va creciendo? Tiene que pasar por distintas edades, todas en evidente progreso.⁹⁷

La visión histórica de Herder es un tejido complejo, que a pesar de presuponer una intención universal en la historia, se sumerge en la configuración nacional de los pueblos porque hablar de género, de humanidad, a veces redundante en un perjuicio para las gotas, los ríos y esas fuentes a las que se refiere Herder y que son tan importantes como la totalidad. A Kant no le angustia subsumir las partes al todo, otras filosofías de la historia también sacrifican los esfuerzos individuales de los pueblos y encrespan unas culturas sobre las otras (tal es el caso de la modernidad, que se considera el cénit de la historia). Herder piensa en cambio que todos los actores, sean los “más atrasados”, “los perdedores”, “los primitivos”, etc., todos participan en el progreso y, sobre todo, forman *in situ* a la especie.

⁹⁶ Kant, Emmanuel, *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, F.C.E., p. 41.

⁹⁷ Herder, op. cit., p. 61.

Arno Anzenbacher, un estudioso de la evolución del concepto de formación en el siglo XVIII, menciona que *Bildung* implica “la noción de un contenido intencional”. Esto quiere decir, en otras palabras, que a todo proceso de formación le corresponde una meta, en cuanto “tiene el carácter de un llegar a ser”. En el caso de la filosofía herderiana tenemos una intención oculta en el plan providencial de la historia, que aunque Herder no lo diga, acarrea un llegar a ser. Por eso advertíamos con anterioridad que en Herder la *Bildung* comporta dos sentidos: el de proceso y el de resultado. La historia es, pues, el proceso y el resultado, como expondremos más adelante, el devenir de la humanidad (un estado incompleto) en *Humanität*.

Desde el título de su obra, Herder indica finalidad, uso, destino, destinatario, dirección y motivo de la historia (esto aparece englobado en la preposición “para”). Cada nación, cada pueblo, cada cultura, cada individuo, todo (incluidas las catástrofes) “tiende visiblemente hacia un gran fin”: la educación de la humanidad. Kant decía que el hombre es la única criatura que debe ser educada (“*das einzige Geschöpf, dass erzogen werden muß*”) y Herder concordaba con él. Para ambos el hombre está a medio hacer en el momento de su nacimiento y por eso identifican este alumbramiento con una suerte de primera creación biológica-corporal, que se complementa con otra, espiritual y política. Lo mismo sucede para Herder cuando piensa en el género humano: la humanidad, como un individuo, debe ser completada.

Un individuo atraviesa diferentes edades y de la misma manera la humanidad se desarrolla por etapas: infancia, adolescencia, madurez y vejez. Todo ser vivo es definido o se define a través de esa progresión. Pero en el caso del hombre, que experimenta su vida como una segunda creación, la educación lo acompaña en el proceso de humanización. En su *Discours sur l'Histoire Universelle* (1681) Bossuet estableció una relación entre los pueblos y el pasado de la humanidad y el desarrollo de la especie y su futuro, estructurando la historia conforme al esquema de crecimiento de un organismo. De ese modo les confirió a los pueblos más antiguos (hebreos, egipcios, fenicios, griegos y romanos) un papel dentro de la infancia de la humanidad y así sucesivamente. Herder partió del paradigma de Bossuet para explicar el desenvolvimiento teleológico de las fuerzas espirituales del hombre y concibió la historia como prueba y ejercicio de las mismas, forjando una teodicea de tipo pedagógica.

La educación de la humanidad comienza para Herder en oriente con la vida pastoril y patriarcal. Aunque llega a remontarse hasta el origen (esto es: “al clima feliz en que una pareja humana, bajo los impulsos más suaves de la providencia creadora, asistida por circunstancias favorables, preparó el hilo que luego se extendió tan lejos, con tantos enredos”⁹⁸), Roy Pascal señala que nuestro autor prefiere situarse lo más pronto posible en una sociedad donde sean tangibles la propiedad, la familia y la religión, quizás porque -según lo dicho antes- cualquier forma social en la que se ausenten estos elementos (los cazadores, por ejemplo) le resulta demasiado próxima a la configuración prístina (biológico-corporal) del ser humano.

Oriente, dice Herder, es “el fundamento eterno para todos los siglos de educación de la humanidad”. En aquél lugar se fundan las primeras tendencias, costumbres e instituciones humanas; la religión (“el elemento en que todo vivía y urdía”) y el temor, el despotismo y la autoridad, la inclinación, el asombro y la veneración son los pilares de esta primera escena histórica. Igual que un niño necesita de la tutela paterna, al principio la humanidad requirió de una teocracia, de un régimen patriarcal. Después “la Providencia siguió tendiendo el hilo del desenvolvimiento desde el Éufrates... hasta el Nilo”. Se extendió, pues, hasta Egipto.

Egipto es la fase escolar de la humanidad. A partir de esta etapa el entorno físico-natural prevalece (los ríos, el clima) y determina las peculiaridades culturales de cada pueblo.⁹⁹ En este caso, la civilización egipcia se desarrolla gracias a su proximidad con el Nilo. Esto supone para Herder varios cambios, empezando por la agricultura. Los egipcios son el primer pueblo transformado por la técnica, pues su contexto los impulsa a fomentar ciertos conocimientos con la finalidad de influir en su medio. Así, Herder habla, por ejemplo, de cómo los desbordamientos favorecieron la aparición de métodos de medición y una cultura del suelo. Con ello se dio el paso a la vida sedentaria, se hicieron leyes y apareció la propiedad privada. Con esta frase de *También una filosofía* puede englobarse la juventud

⁹⁸ Herder, op. cit., p. 25.

⁹⁹ Herder sigue a Montesquieu y a Winckelmann al considerar que las cualidades espirituales de los pueblos tienen una fuente material. Las *Gedanken* de Winckelmann comienzan señalando al clima moderado griego como un factor favorable para su inteligencia, complexión y hasta para la armonía y delicadeza de su lengua.

(*Knabenalter*) de la humanidad en Egipto: “El muchacho, sentado al banco escolar, aprendía el orden, el esfuerzo, la disciplina cívica.”¹⁰⁰

Más adelante, Herder contempla las contribuciones de los fenicios, a quienes pinta completamente opuestos a los egipcios: su civilización no es etnocéntrica, se basa en el comercio y por ello en el flujo e intercambio, pero no sólo de bienes materiales sino culturales. También son pragmáticos, por lo que su arte se enfoca en lo útil. En calidad de “instrumentos transmisores”, preparan la técnica griega y el cosmopolitismo antiguo.

La adolescencia (*Jugend*) de la humanidad, “la flor de la vida”, es Grecia. Herder tiene cuidado de no exaltar demasiado a los griegos: ensalza desde luego su libertad, la belleza de su arte, la gracia de sus tradiciones, etc., pero al reconocer la diversidad al interior del colectivo griego toma distancia respecto del filohelenismo englobador. Él lo dice: le disgustan las caracterizaciones generales y prefiere los matices. Además, consecuentemente con su método, Grecia es un eslabón más en la Historia, por lo que contrariamente a la creencia de que todos sus productos son originales, también ella fue inseminada¹⁰¹ y sirvió de puente para la migración del espíritu humano.

En el siguiente escalón, la madurez (*Reife*), Herder ubica a Roma. Los romanos aparecen caracterizados como una potencia homogeneizadora, que barre los caracteres nacionales: “El nombre ligaba pueblos y regiones que en otro tiempo ni siquiera se conocieron de nombre.”¹⁰² Aunque Herder explota con renuencia cada vez que peligran los rasgos individuales de un pueblo a causa del comportamiento hostil e invasivo de otro, en este caso se frena para no traicionarse a sí mismo y “arroja algunas miradas desde la orilla” para ponderar el efecto de esa inusitada mezcla: el “pueblo romano”. La destreza militar romana y su capacidad sintetizadora expresan en este punto el grado que alcanzaron las facultades humanas para la organización política y la creación de leyes.

Siguiendo el esquema de las etapas biológicas, con la caída de Roma comenzaría la senectud de la humanidad; empero, Herder abandona ese curso y vira hacia el amanecer de

¹⁰⁰ Contreras, op. cit., p. 24.

¹⁰¹ “¡Cuántas clases nuevas y bellas de sentimientos y aptitudes de las que nada sabían los tiempos anteriores y para las que sin embargo ellos habían arrojado el germen!” Herder, op. cit., p. 44. Al contrario de la visión popular, Herder piensa que con la cultura griega también se enervan ciertas fuerzas: “¿Pero quién negaría que al mismo tiempo se perdía muchísimo del vigor y del aliento de antes?” Ibid. p. 46.

¹⁰² Ibid. p. 49.

“un mundo enteramente nuevo”, el comienzo de “otra era”: la edad media. La primera parte de *También una filosofía* concluye con la madurez del mundo antiguo y con la introducción de un excursus en el que Herder analiza su propio recorrido. Parecería que de ese modo Herder cierra el proceso de formación de una época, pero en realidad se trata de la irrupción de un modelo histórico diferente al providencial con que inicia la obra. Francisco Contreras concibe la filosofía de la historia herderiana como el entrecruzamiento de diferentes visiones históricas que, sin causar contradicción entre ellas, se articulan de manera armónica creando una dinámica parecida a los movimientos de rotación y traslación que comporta la tierra, que en este caso son la visión lineal (providencial) y la cíclica.

La doctrina de los ciclos está basada en una metáfora biológica y establece que “las naciones (o las culturas, o los estilos artísticos) recorren ineluctablemente ciclos de juventud-plenitud-declive.”¹⁰³ Esta idea está presente en el Herder de los años 60, expuesta igualmente en el lenguaje de la biología (las expresiones espirituales germinan, florecen, dan fruto y se marchitan), pero aquí se aplica a los pueblos, en quienes divisa entidades biológicas u organismos: “[...] ningún pueblo se mantuvo ni pudo mantenerse tal como fue... todo arte, toda ciencia —¿y qué no en el mundo?— tuvo su periodo de crecimiento, florecimiento y decadencia...”.¹⁰⁴

Herder pretende prestarle atención al desarrollo de los pueblos con esta caracterización, porque de esa manera se les otorga valor individual. Ya que cursan ciclos de vida diferentes, cada cultura es irreplicable y necesaria para la formación de la humanidad, pues cada una de ellas es ocasión para que se despierten fuerzas, facultades, inclinaciones y se apaguen otras en un ensayo perenne que no sería posible si la humanidad fuera idéntica en todas partes. La Providencia exige variedad. Ya desde su viaje en barco, Herder apunta en su *Diario*: “la especie humana no se extinguirá hasta que todo suceda.”¹⁰⁵

Para comprobar esta tesis, Herder habla del odio (*Hass*) entre los pueblos. Es a través de la oposición como se van creando tendencias nacionales (*Nationalneigungen*) y felicidad nacional (*Nationalglückseligkeit*): el odio “impulsa a los pueblos hacia su centro” y hace florecer su idiosincrasia. Hay variedad desde el principio, así lo predispone la Providencia,

¹⁰³ Contreras, op. cit. p. 20.

¹⁰⁴ Herder, op. cit. p. 53.

¹⁰⁵ Herder, *Diario*, p. 32.

pero para que exista diversidad al interior de ella, el odio funciona como un mecanismo por el cual los pueblos van generando un círculo en torno a ellos, al tomar y renunciar a ciertas notas de esa multiplicidad. No se trata de un repudio radical, sino de una discordia moderada destinada a crear “distancia entre pueblo y pueblo” y dibujar horizontes.

También una filosofía es una diatriba en contra de la historiografía que se instala en una interpretación mecanicista de la historia, es decir, que desvaloriza la participación de los pueblos y culturas del pasado al convertirlas en medios o piezas del engranaje histórico-universal. Herder cree, por el contrario, que en cada pueblo se manifiesta el plan divino y, por lo tanto, su formación individual es importante para el conjunto de la especie.

“La naturaleza humana... 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 oportunidad. Desvinculadas de los demás y mientras duermen en el corazón las tendencias o facultades nunca se concretan en la realidad práctica.”¹⁰⁶

Algunos comentaristas de la obra de Herder instalan su obra en el Romanticismo porque encuentran en ella una apología del individuo, de la personalidad y las cualidades que lo diferencian, que como hemos apreciado, se hace extensa a los pueblos y las culturas. Ellos también son singularidades en movimiento con un centro de gravedad propio.¹⁰⁷ Además, se le reconoce como romántico porque cuando ubica a su tiempo en el esquema evolutivo de la humanidad, le confiere una fisionomía mecánica y senil. Para los románticos (Novalis, los Schlegel y Tieck) la modernidad y la Ilustración conducen al hombre hacia su mecanización, y están de acuerdo con Herder en que la humanidad no consigue realizarse más que en un horizonte en donde los hombres, individualmente y como especie, son considerados un organismo.

Para Manfred Frank “los organismos son esas relaciones de partes y todo en las que la interacción de todas las partes o miembros se basa en la común dirección hacia un mismo fin.”¹⁰⁸ En un mecanismo, *a contrario*, las partes son sustituibles y ninguna de ellas tiene una finalidad definida o preestablecida. Esta idea tendrá algunas consecuencias para el

¹⁰⁶ Herder, *Otra filosofía*, p. 54.

¹⁰⁷ “Cada nación lleva en sí el centro de su felicidad, así como cada esfera lleva en sí su centro de gravedad [jede Nation hat ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit in *sich*, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt].” Ibid. p, 58.

¹⁰⁸ Frank, Manfred, *El dios venidero. Lecciones sobre la Nueva Mitología*, Ediciones del Serbal, p. 162.

Romanticismo como la anulación del Estado que trata a sus individuos como engranes. En Herder, el concepto de organismo equivale a historia, pues ella es una relación de pueblos y todo en la que la interacción de éstos se basa en la común –secreta- dirección hacia un mismo fin: “[...] efectivamente hay progreso, desarrollo progresivo, aunque nadie gane individualmente por ello. Todo se encamina hacia la totalidad, lo inmenso y deviene escenario de una intención directora en la tierra”¹⁰⁹: la formación de la humanidad.

10. La Humanidad como meta de la historia

¿Puede la experiencia descubrirnos algo acerca de una época dichosa en la historia, en la cual se realice la meta de la humanidad?¹¹⁰ Kant piensa que muy poco; sin embargo, cree que si el hombre actúa conforme a su conciencia moral, es posible aproximarse a la realización de ese objetivo. Aunque Kant y Herder no divisan una meta común en el progreso histórico, sus filosofías especulativas coinciden en lo esencial: ambos aseguran que tal época existirá y le confieren toda la plenitud de sus ideales y valores. Kant sigue las pistas tan lejos como le es posible a la razón y Herder se aferra a la fe y a la religión: “el hombre no debe penetrar con la mirada en su estado futuro, sino entregarse a la creencia de que este estado existe.”¹¹¹

En *Auch eine Philosophie*, Herder incardina la historia de los pueblos dentro del proceso histórico universal y les atribuye un papel en la formación de la humanidad. Todo empieza en oriente y el proyecto providencial humano se abre paso atravesando diferentes pueblos y edades, no sin suscitar al mismo tiempo cambios en ellos: estos cumplen ciclos vitales idénticos a los organismos y por ello también se degeneran. La transformación individual de los pueblos le permite a Herder concebir la humanidad como un concepto fincado en la diversidad y la inconmensurabilidad de cada una de sus expresiones. Con ello lo aparta del modelo eurocéntrico ilustrado basado en la filantropía y promueve un auténtico humanismo.

¹⁰⁹ Herder, op. cit., p. 62.

¹¹⁰ Parfraseo libremente a Kant. Op., cit. p. 58.

¹¹¹ Herder en Mayos Solsona, *Ilustración y Romanticismo*, Herder, p. 206.

Al final de su obra *sturm und drang*, queda claro que Herder acepta una tendencia histórica hacia al progreso, sin que por ello se deje engatusar como sus contemporáneos por *novelas* de optimismo: él sabe que la historia se erige sobre un campo de cadáveres, mas hay avance y un empuje constante llevado por la idea de perfeccionamiento. El Herder de Weimar no desistirá de estas ideas, y a pesar de su peculiar relación con Kant (veneración-controversia), ya no será indiferente con respecto a ese estado futuro que le corresponde a la humanidad, como parece el caso de *Otra filosofía*. En *Ideas* (1784-91) y las *Cartas para el fomento de la humanidad* (1793-97), Herder, quizás haciendo eco de Kant, también desarrolla una concepción quiliástica de la historia en donde la realización plena de las potencialidades humanas es posible. A ese estado de perfección lo llama en estos escritos: *Humanität*.

Antes de explicar este concepto en relación con la historia, es necesario presentar su contenido intencional, principalmente porque Herder escoge este término a pesar de contar con otros. Más arriba apuntamos una serie de palabras que durante la Ilustración tenían más o menos el mismo significado (*Bildung*, *Aufklärung* y *Kultur*) y, en este caso, la palabra humanidad también comporta en el alemán la misma dificultad (algo que no sucede con el español) para establecer su significado y significante: humanidad es *Menschheit*, pero también, *Menschlichkeit*. En otra lengua germánica, el inglés, sucede algo parecido: este idioma cuenta con dos palabras para el mismo concepto: *mankind* y *humanity*. La diferencia radica en que “*mankind*” se usa en inglés para hablar de la totalidad de los individuos *existentes* sea cual fuere su tiempo y “*humanity*” como un término abstracto para referirse a un estado ideal de la humanidad (en tanto *mankind*). Asimismo, es la potencialidad latente que tiene la humanidad para volver efectiva esa idea. Por lo tanto, dice Robert Clark, “*humanity is both an ideal condition and a definable real quality.*”¹¹²

Si regresamos a *Otra filosofía*, encontraremos que Herder acuña entonces la palabra *Menschheit* en el sentido de *mankind*. Es así porque en esa obra no alude a un estado ideal de humanidad, sino real e histórico. Sin embargo, ya que la historia es un proceso de formación -una *Bildung*, propiamente dicho-, alberga necesariamente la noción de meta, de llegar a ser, y por lo tanto de un estado ideal. Esto produce que Herder se decante por el

¹¹² Parfraseo a Robert Clark en: Adler, Hans, *Herder's concept of Humanität*, Camden House, p. 94.

vocablo *humanity* y utilice *Menschheit* solamente para definir una etapa de tránsito, imperfecta, hacia otra perfecta.

En alemán, el equivalente de *humanity* es *Humanität*. Es una palabra de los círculos cultos y anclada todavía hoy en día al recuerdo de los clásicos de Weimar, Goethe y Schiller; hay que decir, además, que ni ellos ni Herder la introdujeron o la inventaron, más bien le concedieron un significado nuevo ausente en cualquier otro término. Hans Adler insiste, por ejemplo, en este punto. Según él, Herder quería confeccionar un concepto conectado con el exterior (*a foreign word*) y no con el alemán, pues, de hecho, la palabra *humanity* es un cognado del latín *humanitas*. En una de sus *Cartas* de 1794, Herder discurre al respecto y detecta que en el alemán se habla de humanidad pero se confunde su significado con el de otras palabras: *Menschheit*, *Menschlichkeit*, *Menschenrechte*, *Menschenpflichten*, *Menschenwürde*, *Menschenliebe*.¹¹³ Él, sin embargo, no cree que esos conceptos alojen el tipo de humanidad que la época debe fomentar y dice, refiriéndose a la *humanitas* latina: “Quedémonos, pues, con la palabra humanidad (*Humanität*), a la cual los mejores autores antiguos y modernos han asociado los más dignos conceptos”.¹¹⁴

“Género humano”, “humanitarismo”, “derechos del hombre” y todos esos conceptos en boga a finales del siglo XVIII están incompletos (al hablar de derechos del hombre, dice Herder, también es necesario mencionar sus obligaciones) y son capciosos (se habla de hombre (*Mensch*) lo mismo para degradar su dignidad como para exaltarla en vano). “Todas estas palabras contienen conceptos parciales de nuestra finalidad, a la cual deseáramos caracterizar con *una* única expresión.”¹¹⁵ Que Herder señale una falta de finalidad (*Zweck*) dice mucho sobre su elección del término *Humanität*, pues, si recordamos, lo que él quiere es acuñar en el concepto una condición ideal y una cualidad real definible, o sea, la tendencia y la potencia de las fuerzas humanas.

¹¹³ “[...] género humano, humanitarismo, derecho del hombre, deberes del hombre, dignidad humana o amor al hombre.” Herder, *La idea de humanidad*, en *¿Qué es la Ilustración?*, Tecnos, p. 61. Es interesante la elección que hizo Agapito Maestre al traducir estos términos: para no causar confusión en el lector, tradujo *Menschheit* como género humano y le confirió a *Humanität* el sentido de humanidad buscado por Herder.

¹¹⁴ „Also wollen wir bei dem Wort Humanität bleiben, an welches unter Alten und Neuern die besten Schriftsteller so würdige Begriffe geknüpft haben.“ Ibid, p. 62.

¹¹⁵ „Alle diese Worte enthalten Teilbegriffe unseres Zwecks, den wir gern mit *einem* Ausdruck bezeichnen möchten.“ Loc. cit. Las cursivas son de Herder.

Quizás quede más clara la definición de *Humanität* desde una bella y elocuente metáfora herderiana acerca de la perfectibilidad humana: “Así como el escultor dibuja primero sobre el bloque de mármol, con un par de trazos externos, la altura y los contornos de la imagen que va a esculpir, así la naturaleza, de alguna manera, le ha indicado a cada ser humano una medida semejante... todas las personas llevan misteriosamente esta escala...”.¹¹⁶ En esta imagen aparecen las claves de la filosofía de la historia herderiana: la de plan y la de *Bildung*. La *Humanität*, al igual que la escultura, es un proyecto de la Providencia, quien figura aquí como escultora del destino del hombre. Ella se encarga del desarrollo de esa escala innata en el hombre educándonos en el terreno de la historia, pues, recordemos, el hombre yace en una condición precaria (“a medio hacer¹¹⁷”) que sólo con el tiempo va pareciéndose menos a un simulacro y más a la medida de su destino. Así, todos y cada uno de nosotros, la *Menschheit*, llevábamos a cabo el proyecto providencial y formamos nuestra *Humanität*: “La *Humanität* es la meta del hombre. Con este propósito la naturaleza y Dios pusieron en nuestras manos su propio destino.”¹¹⁸

Ya que la idea de meta forma parte del concepto de *Bildung* en Herder (es su contenido intencional, dijimos), se ha suscitado un cambio en la manera como concebían Winckelmann y Lessing la formación de la humanidad. La *Bildung* es un proceso abierto hacia el futuro en tanto que “llegar a ser” y está estructurado en línea recta, por lo cual, se mueve progresivamente siempre hacia adelante. En consecuencia, entendíamos su evolución desde la metáfora pietista de la metamorfosis de los seres vivos y tomábamos por caso las fases de desarrollo de una mariposa. Esto no puede ser así en el caso de Winckelmann, pues la teoría del autor de las *Gedanken* –siguiendo la analogía– nos conduciría por el camino de la involución, es decir, de un estado futuro o posterior (la modernidad, la *Aufklärung*) a uno anterior, el de la oruga, porque él identificaba el pasado (la antigüedad griega) con el estado de mayor perfección.

¹¹⁶ Sala Rose, op. cit. p 201.

¹¹⁷ „Der jetzige Zustand der Menschen ist wahrscheinlich das verbindende Mittelglied zweener Welten [La condición actual del hombre es probablemente la del eslabón intermedio entre dos mundos].“ Herder, *Ideen*, Hartnack, p. 188.

¹¹⁸ „Humanität ist der Zweck der Menschen- Natur und Gott hat unserm Geschlecht mit disem Zweck sein eignes Schicksal in die Hände gegeben.“ Ibid, p. 220.

Para Winckelmann, la *Bildung* restablecería la unidad perdida a causa de la escisión (*Entzweiung*) (“*Bildung soll eine verlorene Einheit wieder herstellen*”) siempre y cuando se llevara a cabo un renacimiento espiritual moderno enraizado en los ideales de Grecia. Herder, por otra parte, glorificó modestamente el milagro helénico y se distanció de los filohelenistas alemanes a través de su filosofía de la historia, en donde le contesta a Hölderlin que, efectivamente, “Delfos duerme” y jamás despertará, pues la gracia griega es irrecuperable y se ha marchitado; la humanidad ya caminó por el periodo de germinación de esas fuerzas y no hay marcha atrás.

Con respecto a Lessing la distancia es menor. Se pueden encontrar algunas similitudes entre ambos autores,¹¹⁹ ya que la historia es esencialmente para Lessing un proceso milenarista de educación del género humano (*Erziehung des Menschengeschlechts*); sin embargo, el *Urheber* de *Nathan el sabio*, introduce elementos ausentes en la conciencia histórica herderiana como la transmigración de las almas y, con ello, le da un lugar a la *Bildung* particular de los individuos (las rueditas [*kleinere Räder*] del mecanismo histórico) a veces menospreciada por Herder cuando la reduce a una insignificante marcha de hormigas esclavas del azar.

La historia es en la teodicea de Lessing una escena trágica de donde, no obstante, surge la esperanza. En ella se alcanzan las más altas cotas de dolor, desesperación, pero también de virtud. Los obstáculos de sus personajes pueden ser leídos como experiencias epocales, justificadas en último término para la promoción de la humanidad, pues de la misma manera en que se inmolan los héroes, se sacrifican las generaciones impulsando la rueda de la perfección moral y el proyecto educativo universal:

“¡En tu eterno camino has de arrastrar tanto contigo, has de andar tantos rodeos! ¿Y cómo? Si estuviera casi seguro que la grande y lenta rueda que aproxima al género humano a su perfección sólo se pondría en movimiento por pequeñas y más rápidas rueditas cada una de las cuales, tomada aisladamente, seguiría la misma dirección?”¹²⁰

¹¹⁹ Lessing es otro pensador renuente al sinsentido, por lo cual postula la existencia de un fin: “Quien ha sido educado, fue educado por algo.” Sobre esta posición, pueden consultarse los párrafos 81 a 100 de *La educación del género humano*, Azul, pp. 58-63. Al final de la historia humana, también existe para Lessing una época de plenitud. En consonancia con la terminología religiosa de toda *La educación* ese destino final es el “Nuevo y Eterno Evangelio”: la tercera época, en donde la razón acaba su maduración.

¹²⁰ Lessing, *La educación del género humano*, Azul Editorial, p. 63.

El devenir histórico también está empedrado para Herder, pero nunca se deja vencer la confianza por la desesperación. Ya que los pueblos son diferentes y se afanan en multiplicar sus diferencias, parece como si la Providencia les facilitara una felicidad provisional (nacional), mientras ocurre el amanecer de la *Humanität*. En este sentido, aunque Herder arroje al hombre individual al remolino del tiempo, también conserva dentro de su antropología un espacio para él. Así, encontrar un término mucho más adecuado para hablar de humanidad deriva finalmente de su interés por propulsar, más que una utopía, un ideal de hombre realizable, como la estatua, en una época preñada de presentimientos cuya consigna no era otra que “llega a ser quien eres (*Genói hoios essi mathon*).”

Consideraciones finales del segundo capítulo

Hay tres preguntas que todos nos hemos hecho y de las cuales ha partido la filosofía para abordar el problema de la historia: ¿De dónde venimos?, ¿a dónde vamos? y ¿para qué está ahí la totalidad de las cosas? Se ve que no le son ajenas a nadie estas cuestiones y que la respuesta repercute directamente en el individuo del que surgieron, pues con ellas determina su existencia. En el caso de Herder hemos visto amanecer estas interrogantes en su *Diario de viaje* tanto en un contexto personal en Riga, momento en el cual necesita recobrar el sentido de su vida, pero también como quien inquiere su papel fugaz en el mundo y quiere vislumbrarse, más allá del arco vital marcado por el nacimiento y la muerte, en la cadena de todas las generaciones humanas para conocer su lugar en ella.¹²¹

En *También una filosofía*, Herder recoge estas preguntas pero las formula extendiéndolas sobre la totalidad del océano histórico. El tiempo de la vida se dilata hasta convertirse en tiempo del mundo, pero el propio Herder sigue siendo el foco de esa expansión, como sucede en el cuadro de Friedrich *der Mönch am Meer*, pues aunque Herder no es suficientemente egoísta para colocarse en el centro de la historia universal, advierte que al

¹²¹ “Bajo el gran árbol del Padre del Universo, cuya cima se extiende por sobre todos los cielos, cuyas raíces llegan bajo los mundos y el infierno ¿soy águila en ese árbol? ¿Soy el cuervo, que posado en su hombro le lleva todas las tardes a su oído el saludo de todos los mundos? ¿Qué mínima fibra del árbol seré? ¿Qué ínfima coma o guión en el libro de todos los mundos?” Herder, *Otra filosofía*, p. 116.

buscar su finalidad, encontrará también la suya, puesto que en “la filosofía de la historia un mismo sujeto es el que teoriza y el que es teorizado, el que conoce y es conocido.”¹²²

De acuerdo con Mayos Solsona, toda filosofía de la historia es un ejercicio de autodeterminación y en Herder no podía ser de otra manera, pues hemos visto que desde los individuos, pasando por los pueblos y las culturas, las partes y la totalidad están inmersas en un proceso de formación orgánico. Es cierto que en Herder cada miembro del engranaje histórico posee cierto grado de autonomía, sin embargo, esa *Bildung* individual se subordina, sin detrimento para sí, a un concierto superior o destino de la especie: “la humanización de la humanidad, de su realización y cumplimiento.” Esto significa que Herder concibe a la humanidad y a él mismo como un proyecto muy parecido a aquella estatua apenas esbozada, de la cual se conocen la medida (la *Humanität*) y las herramientas o los medios para ejecutarla (la *Bildung*), pero aún está por realizarse.

Por otra parte, parece una contradicción hablar de autodeterminación y de subordinación en el mismo lugar: si los individuos siguen una ruta fija, ¿qué es ley y qué es libertad? Herder se parece más a un partidario de la especie al encausar todas las fuerzas hacia el escenario final de la humanidad, pero ya que éstas se encuentran distribuidas en toda la especie, yo también significo algo para la totalidad. De este modo, Herder cuida que todos los individuos sean considerados, pues cada uno tiene su propia utilidad en “el libro de todos los mundos”. “Y cualquier cosa que yo fuera –escribe–, clamo desde el cielo a la tierra que, como todo, también yo significo algo en mi lugar.”¹²³ Igualando el destino con un texto, ese texto, sin sus comas y sus guiones, estaría incompleto.

Consciente de ello, Herder le da al hombre moderno a través de su filosofía de la historia una idea, un rumbo, un sentido, para que, por un lado, desarrolle todas sus potencias y, por el otro, haga partícipe al todo de su propio perfeccionamiento moral. Si Herder hubiese postulado, en cambio, que las cosas del hombre marchan sin orden y que todo gravita sobre el caos, habría aniquilado toda posibilidad de concebir la historia como un proceso educativo en donde el esfuerzo humano compensa, entre muchas otras deficiencias, su fragilidad material y su inmadurez espiritual. Sin embargo, Herder se rehúsa a concebir un sentido nihilista en la historia y adopta más bien una postura desde la cual los hombres se

¹²² Mayos Solsona, *Ilustración y romanticismo*, p. 157.

¹²³ Herder, *Otra filosofía*, p. 117.

comprometen moralmente y sin absurdos con el perfeccionamiento de sí mismos. Puede ser que, como Kant, Herder caiga presa de cierto entusiasmo (*pathos*), pero bien visto, no es entusiasmo vano: la historia es una empresa que se propone fines altísimos, pero no se promete nada que rebase las capacidades del hombre para conseguirlos. “El hombre es, por su materia, una choza de barro habitada por un hálito fugaz; su vida es una sombra, su destino es el esfuerzo en la tierra.”¹²⁴

¹²⁴ Herder, *La idea de humanidad*, p. 63.

Capítulo III: Goethe y la herida del héroe moderno

Die höchste Aufgabe der Bildung ist, sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen.

La tarea más elevada de la formación es apoderarse de la propia individualidad trascendental.

NOVALIS, *Blütenstaub*

11. El *Sturm und Drang* ante el problema de la escisión

La *escisión* es real, la *formación* ideal. La formación es una suma de potencias, la escisión la división de todas ellas. A través de la formación el sujeto desarrolla su personalidad, mas en condiciones de alienación, el sujeto se escinde de sí mismo y de ese proceso. En la formación los medios y el fin convergen, mientras que en el contexto del sistema industrial capitalista, cuya principal característica es la escisión, se separan. Por su orientación, el alcance de la formación es multidimensional, mientras que el resultado de la enajenación y la escisión es el encausamiento unidimensional. El hombre moderno está fragmentado, el hombre griego estaba completo. La humanidad clásica conformaba una unidad, la humanidad fragmentada quiere reunificarse en una totalidad.

Todas estas antinomias entre los conceptos de *Bildung* y *Entzweiung* fueron formuladas por el gran humanismo alemán representado por Goethe (conocido controversialmente como *Goethezeit*) y del cual formaron parte Winckelmann, Lessing, Herder y Schiller. En la obra de Goethe, tanto en el periodo prerromántico o *Sturm und Drang* como en el clásico de finales del siglo XVIII y principios del XIX en Weimar (1794-1805), también aparece nuestra pareja conceptual (formación/escisión), pero en este caso cristalizada en la creación literaria y científica del que sigue siendo el autor alemán más comentado. Goethe atrajo a la *Aufklärung* el problema del despliegue libre y omnilateral de la personalidad humana y lo sembró en dos recipientes diferentes de los cuales surgieron Werther y Wilhelm Meister. En ambos personajes se desplegó el ideal de *Bildung* con sus respectivas peripecias, usando como telón de fondo la sociedad alemana anterior a la Revolución y la postrevolucionaria. Con ello, Goethe se proponía advertir sobre los irrefrenables cambios que el mundo burgués comenzaba a gestar, principalmente en contra de la vida práctica y espiritual que su generación intentaba insuflar.

Antes de proseguir hay que considerar cuando menos dos ángulos que se encuentran o se unen en el vértice de la literatura de Goethe: por un lado, su relación con Herder y, en segundo lugar, con la teoría del genio (o *Genie*), que los Stürmer heredaron con entusiasmo de dos personalidades tan distintas como las de Hamann y Lessing. Presentar aquí el concepto de genio nos alejaría de los que originalmente nos ocupan, por lo cual será necesario tener presentes sólo algunas ideas principales al respecto. En lo tocante a Herder vale la pena tomar en cuenta la influencia que tuvo sobre Goethe a partir de que se conocieron en Estrasburgo(1770-71), porque tenemos en los años 70 una obra como *Die Leiden des Jungen Werthers* (1774) en la que se plasma la conexión de sus ideas.

En el camino recorrido hasta ahora hemos atestiguado cómo el terreno de la estética fue especialmente fértil para las ideas antropológicas de la Ilustración alemana. El teatro y una escultura pueden servir de ocasión para preconizar una idea de humanidad comprometida con el mejoramiento de los hombres. Así nos han señalado Winckelmann y Lessing una nueva utilidad del arte, y en el mismo tenor viene a decirnos la doctrina del genio, una doctrina estética en el fondo, que el hombre puede formarse y fijarse según la forma que elija.

Herder, de quien ya hemos hablado antes, eligió creer que la humanidad, vista como un todo, es perfectible; pero también creyó mucho antes junto con su amigo Goethe que el desarrollo de la personalidad humana es la realización más familiar para nosotros de ese proceso histórico de mayor duración. A Herder no le emocionaban menos las ideas del genio y de la personalidad que aquella de los caracteres nacionales, pues en las primeras también constataba la riqueza inagotable de la vida, de ese ensayo de la Providencia que él designaba con el nombre de variedad y cuya finalidad es que ninguna posibilidad del ser quede sin realizar: *Das Glück der Sterblichen will die Verschiedenheit*.¹²⁵ Hay unos versos de un Goethe más maduro en donde se recoge la simpatía que ambos sintieron por este

¹²⁵ “La felicidad de los mortales requiere disparidad.” Para ésta y otras concepciones diversitarias dieciochescas, véase: Lovejoy, Arthur O., *La gran cadena del ser* (trad. de Antonios Desmonts), Barcelona, Icaria, 1983. Especialmente el Capítulo X *Romanticismo y principio de plenitud*, pp. 375-408.

tema: “Pueblo, siervos y señores/ proclaman, a no dudar,/ que la dicha más cumplida/ de los hijos de la tierra/ es la personalidad.”¹²⁶

Poner como punto de partida esa disparidad para pensar el cosmos y el hombre, permitió que se rompieran los moldes uniformes del clasicismo francés, pues si la naturaleza se recrea en la multiplicidad y en la diversidad, ¿por qué tendríamos nosotros que obrar *contra natura* estableciendo estándares? Todo empeño por disminuir las diferencias se contradice con el modo de ser de todas las cosas, y si hemos de apreciar y procurar el cultivo de la individualidad es porque en cada uno de nosotros se refleja el mundo desde un punto de vista y una manera únicos. Apegado a esta *Weltanschauung*, Herder propugnó como grito de guerra que todo hombre debe seguir ese ejemplo y actuar conforme a él, y tomó como estandarte de ella la imagen del genio.

Aún cuando se intentó exaltar la autonomía del hombre respecto de Dios y se le colocó junto a las demás criaturas en la cadena del ser –eso sí, en un lugar privilegiado-, el ser humano seguía siendo, igual que en el modelo teológico (*filius Dei*), el espejo de ciertas tendencias universales. Por más que se intentara *naturalizar* los atributos humanos, siguió persistiendo la propensión de considerar al hombre como una extensión del mecanismo cósmico, cuya principal función es la creación. La vocación superior del hombre consistía, según el profesor Lovejoy, “en añadir algo de su propia creación, en enriquecer la suma de las cosas y, de este modo, a su manera infinita, colaborar conscientemente en el cumplimiento del designio Universal.”¹²⁷ Esa vocación *poiética* fue identificada de inmediato con el genio, porque él es un creador –de hecho, el hacedor *par excellence*-, y en cuanto tal, dilata (diversifica) la existencia con sus creaciones.

Con la noción de genio resurgió la añoranza de Winckelmann y de Lessing de constituir por fin una idea de humanidad que reuniera todas sus apuestas: él es esa totalidad humana anhelada que “se eleva por encima del sendero cenagoso, sobre alas de fuego.” Tenía que serlo, pues no había habido hasta entonces hombres más obsesionados en actuar y llenarse del mundo que los genios: “¡Al galope, hacia la vida!” era su lema.

¹²⁶ „Volk und Knecht und Überwinder,/ Sie gesteh'n, zu jeder Zeit:/ Höchstes Glück der Erdenkinder/ Sei nur die Persönlichkeit.“ Goethe, *Volk und Knecht und Überwinder*, en <http://www.zeno.org/nid/20004848071>.

¹²⁷ Lovejoy, A., *La gran cadena del ser*, Icaria, pp. 385-386.

Experiencia y acción, poesía y naturaleza. Cualquiera que sea la mezcla, la constelación es la misma. Estas palabras gravitan alrededor de la figura del genio y configuran su significado. No se sabe con precisión qué es un genio, pero en Alemania el concepto estaba emparentado con la *natura naturans* de Spinoza, es decir, con la naturaleza activa. Se entendía en consecuencia que el genio es una fuerza (*Kraftgenie*) dinámica y creativa. Herder se apejó a esta descripción humana de los nuevos tiempos y por eso abandonó la atmósfera opresiva de Riga para adentrarse en otra incierta pero llena de flujo como el océano. El propósito del hombre no podía ser, según él, la miseria cotidiana, sino el crecimiento, el expresivismo y el derramamiento de las potencias vitales que hay en el individuo. Desarrollar todas nuestras capacidades debe ser nuestra fuerza motora y asimismo la prueba de ese proceso que es la conciencia de nuestra propia existencia vital: el profundo e irremplazable sentimiento de estar vivos.

No hay una imagen más adecuada para captar la vehemencia ruidosa y la sobreabundancia vertiginosa de los *Stürmer* que la del genio: él es tormenta e ímpetu, pasión y sentimientos espontáneos; su estirpe, creen, es celestial y terrenal a la vez: el *Genie* puede crear con sus poderes como dios, pero es original y fiel a sí mismo; produce sus propias reglas e inventa algo nuevo, por eso colocan como ídolos del movimiento a Shakespeare y a Prometeo. En la esfera del genio el centro es su individualidad y todo se reduce a la proyección de su luz en el mundo. Ya que el *Sturm* pone siempre por delante toda expresión de vida (Herder exclama significativamente: *I am not here to think! but to be! to feel! to live! to rejoice!*¹²⁸), se entiende que sea la *poesis* y no el *logos* lo que rige la totalidad de las cosas.

Ese acento en la vida que caracteriza a los jóvenes Herder y Goethe es la base del conflicto entre los genios y la indigencia de su época. Ellos piensan en el hombre como un germen cuyas fuerzas deben explayarse hasta alcanzar su individualidad y por ello condenan todos los obstáculos que cercenan el libre impulso de lo vivo. Retrospectivamente, Goethe recuerda en su autobiografía, *Poesía y verdad*, que la doctrina del *Genie* se había originado en la ética de Hamann, quien consideraba que “todo lo que el hombre emprende, esté

¹²⁸ “¡No estoy aquí para pensar! ¡Sino para ser! ¡Para sentir! ¡Para vivir! ¡Para regocijarme!” Pascal, Roy, *The German Sturm und Drang*, Manchester University Press, p. 135.

producido por obra o por palabra, o de cualquier otra forma, tiene que originarse a partir de todas sus fuerzas reunidas, pues todo lo demás es rechazable.”¹²⁹

A pesar de que el mismo Goethe cayó presa de sus propios anhelos y estaba de acuerdo con Herder y sus ideas sobre la autorrealización y la autoexpresión del individuo, no pudo omitir las dificultades reales que conlleva estancarse en el puro entusiasmo y la intensidad, porque resulta apremiante de inmediato resolver cuando menos dos cuestiones: cómo se reconcilia la nunca satisfecha urgencia del hombre genial de actuar; y cómo se justifica la inevitable oposición entre el subjetivismo desenfrenado y el mundo social/moral. Todas las obras *stürmer* de Goethe (el *Götz*, *Werther*, los poemas sobre Mahoma, Prometeo, etc.) se enfrentan a estos dilemas y abren la puerta hacia los obstáculos del ideal de *Bildung*. Nosotros veremos cómo se encargó el poeta de aterrizar las cuestiones anteriores, pero antes vamos a revisar la relación de Goethe con Herder y los otros teóricos del problema de la escisión.

Dicho en pocas palabras, el lema del *Sturm und Drang* fue: “Totalidad humana e individuo.” Hemos visto a Herder recalibrando estos términos a partir de su filosofía de la historia y enriqueciéndolos. Sin embargo, nunca dejaron de tener para él el sentido usual que sus contemporáneos les daban. Para hablar de totalidad humana, Herder podía usar otra palabra como *Humanität* y referirse a los pueblos como individuos, pero igualmente se interesaba por el individuo en tanto padre, madre, hermano..., es decir, por los hombres concretos. La mirada histórica le permitía contemplar el tapiz de las relaciones humanas desde una perspectiva universal y teleológica, mas no era su único enfoque: a Herder le preocupaba principalmente el tejido de la vida presente y sus empresas diarias.

Regresando a *También una filosofía* podemos comprobar que su teoría de los ciclos vitales sólo se aviene con la antigüedad, pues en los casos de la edad media y la edad moderna todo marcha diferente. La irrupción del cristianismo y de los pueblos bárbaros supone para Herder una oportunidad para vivificar las fuerzas motoras de la humanidad, que con Roma quedaron exangües. Por ello, esta etapa representaría una segunda infancia con la cual comenzaría un nuevo ciclo (infancia-juventud-adolescencia-adulthood). De hecho, la religión, igual que en la época nómada, es otra vez el elemento (“la savia”) del que depende la

¹²⁹ Villacañas, B., *La quiebra de la razón ilustrada*, pp. 52-53.

madurez ulterior. Sin embargo, Herder quiebra -en apariencia de manera arbitraria- su esquema evolutivo en cuanto se topa con la modernidad (el Renacimiento y la Ilustración) y rompe con ello la congruencia sostenida con el modelo anterior. Y es que para él la época moderna no tiene las características de la etapa siguiente: Herder detecta nuevos signos de agotamiento en vez de juventud.

Es bastante significativo que Herder tomara esta decisión. Aunque tiene fama de ser incoherente y asistemático, este paso no parece ser otro caso de contradicción, pues bien podría ser leído como un guiño o una metáfora. La ruptura apunta posiblemente hacia el problema de la escisión. ¿O de qué otra manera se explica ese salto? Lo importante no es aquí que se rompiera el esquema, la serie, la continuidad, la lógica del desarrollo, sino que la propia naturaleza del hombre se ha resquebrajado. En consecuencia, y considerando que la filosofía de la historia de Herder es “otra”, sería falso que la prometeica humanidad moderna fuera el resultado de la virtud ilustrada. El fruto, según nuestro autor, es execrable y merece ser estigmatizado. “¿Debe haber ahora en Europa más virtud que cuanta haya jamás habido en el mundo? ¿Y por qué? ¿Por qué hay más ilustración? Creo que justamente por esa razón hay menos.”¹³⁰ A diferencia de las páginas anteriores, las que versan sobre este problema no son sólo las de mayor consonancia con Winckelmann y Lessing, sino que también dan cuenta de un giro radical en la postura inicial del autor: Herder posterga sus especulaciones sobre el destino, la providencia, el fin de la historia, etc., para arremeter contra la cultura que ha fragmentado la totalidad humana.

Hay un tema que quizás recogió Schiller de Herder para sus famosas *Cartas* y del cual se afianza el problema de la escisión en estos autores: se trata del “carácter mecánico de la modernidad”, carácter que tiene muchas manifestaciones, pero inevitablemente también un lugar común: el Estado, y específicamente el Estado prusiano. Otros teóricos se habían referido con antelación al problema del Estado moderno (el Leviatán) comparando su configuración con la de una máquina: Hobbes, por ejemplo, usó la metáfora del reloj para explicar el papel de ese “hombre artificial” con muelles y ruedas, que los “hombres naturales” crearon para su protección y defensa, y sin el cual se asesinarían como lobos. Sin embargo, para los prerrománticos el Estado que conocen no funciona como debería, pues se

¹³⁰ Herder, *También una filosofía*, p. 110.

ha vuelto violentamente en contra de su comunidad y ha transformado a todos sus miembros en máquinas. Sí les proporciona seguridad y protección, pero a cambio los somete y les resta libertad. Herder nos dice al respecto:

“[En el estado actual de las cosas, los hombres] no son más que una máquina [...]; todo cuanto pueden hacer es girar como engranajes y, a guisa de recompensa, se les ofrece el libre pensamiento. Este simpático libre pensamiento sin vigor, irritante, inútil sucedáneo de todo aquello que realmente necesitarían: ¡corazón!, ¡ardor!, ¡sangre!, ¡humanidad!, ¡vida!”¹³¹

Con la efusividad que lo caracteriza, Herder estalla contra la degradación humana causada por las instituciones de ese poder despótico, pues está convencido de que el encarecido libre pensamiento ilustrado no representa sino una compensación mezquina, recibida a cambio de la posesión más valiosa del hombre: su libertad. Hamann también esgrimirá esta postura para criticar el ensayo de Kant en donde el profesor de Königsberg encumbra descuidadamente el uso público de la razón como condición de posibilidad para llevar a cabo el proyecto ilustrado. Desde la perspectiva del Mago del norte, Kant no es solamente ingenuo por esto, sino también parcial. Por un lado, el uso público de la razón depone la evolución de la totalidad humana, es decir, de todo cuanto conforma a los seres humanos: sus talentos, facultades, tendencias, su personalidad, etc. Por si fuera poco, Kant también le pone trabas a esa mínima libertad que el soberano le concede a sus súbditos, porque más allá del ámbito público, su miseria diaria no cambia. Esto es tanto como decir, según Hamann, que en casa se usa el “delantal de la esclavitud”, mientras que frente a una sociedad erudita se porta la librea de sabio.¹³² De ahí que muchos de sus coetáneos reprobaran su aparente apatía por reparar en las condiciones materiales de la *Aufklärung*, que para Reinhold, en cambio, con todo y su simpatía por la filosofía kantiana, son la base de toda cultura racional. Por ende, sin las condiciones propicias, tal y como Herder y Hamann piensan de las circunstancias sociales de Prusia, no hay una ilustración efectiva.

¹³¹ Ibid., pp. 91-92.

¹³² Esta paradoja, por libresca que parezca, tuvo su correlato en la vida de muchos hombres de letras, como fue el caso del amigo de Goethe Karl Philipp Moritz, quien resumió su experiencia como “magnífica miseria” en la novela autobiográfica *Anton Reiser*. Afortunadamente existe una traducción al español de esta obra: Moritz, Karl Philipp, *Anton Reiser: una novela psicológica* (traducción de Carmen Gauger), Madrid, Pre-Textos, 1998.

Herder no confía en la manera en que se sobrevalúa el raciocinio, mas no por la usual alianza con el corazón y el sentimentalismo a los cuales suele conectársele: en realidad es una suspicacia arraigada en la posibilidad de que la razón esté siendo, paradójicamente, manipulada (o en un lenguaje mucho más actual, instrumentalizada), pues se le considera autónoma. Herder piensa que la filosofía y la pedagogía modernas, con su punto de mira puesto en la educación y el mejoramiento ulterior de la humanidad, en realidad son metas perversas detrás de las cuales se esconde un funesto plan político cuyo mecanismo es la moral del deber. Ya Lessing había dudado que bajo ese régimen pudiera nacer una verdadera humanidad y por eso descargaba sobre los efectos de la compasión todo el peso de su propuesta formativa. En el caso de Herder, la Razón funciona como un somnífero para todas las fuerzas restantes del hombre tendientes a la formación del *hólos* humano: la *Humanität*, según hemos visto, pero también la *Persönlichkeit*, y presente que, en todo caso, el gobierno máquina sustituirá esas pretensiones ajenas a él por una fábrica de hombres.

“Toda rueda permanece en su lugar ya sea por temor, o costumbre, o voluptuosidad y filosofía. Y más de un gran rebaño dirigido filosóficamente no es sino un montón apiñado, animales y artefacto de madera. ¿Piensan? A lo sumo se distribuyen pensamientos entre ellos, pero sólo hasta cierto punto para que día a día se sientan más como máquinas, pero que sientan de acuerdo a ciertos prejuicios dados, que aprendan a rechinar y que tengan que marchar. Y rechinar, y mira, no saben más que rechinar...”¹³³

Todas las comparaciones que se hicieron del Estado prusiano con máquinas, relojes, molinos y fábricas se originaron en la dirección que tomaba el reinado de Federico II. Era una administración completamente decantada hacia la militarización, lo cual acarrea muchas consecuencias difíciles de tolerar para nuestros autores, si no apolíticos, anti-políticos. Para este grupo de mentes afines a las categorías de la naturaleza, la verticalidad, la uniformidad, la artificialidad, que caracterizaban al imperio federiciano, suponía la ruina de su ideal orgánico de formación.

La despersonalización que existe dentro de una estructura militar hace necesaria la definición de rangos con los cuales puedan marcarse las distintas atribuciones de orden y mando. Un sargento difiere de un teniente, y éste de un capitán, sólo por las facultades que

¹³³ *También una filosofía*, p. 91.

con su rango detenta. Éste usará más éstas y aquél aquellas otras según su grado. ¿Y qué pasa con aquellas *inútiles*? Herder juega en más de una ocasión con la idea de que Prusia se asemeja a un edificio estatal militar como el anterior, y aunque algunos han querido ver reflejados en ello los temores de nuestro autor de ser reclutado, el motivo real de su imagería es que nada puede crecer en el terreno estéril de la uniformidad militar, porque ella exige la erradicación de las características peculiares y la subordinación, como en una pieza de relojería, de los fragmentos individuales.

Esto no sólo significa que un poder despótico aplaste el desarrollo de las personas incardinándolas en su armazón, también implica en el fondo que cada parte se resigne a cumplir su función (no olvidemos que Friedrich permitía el “libre pensar”, a costa de obedecer). Así surge de nuevo una contradicción entre el presunto influjo emancipador del uso público de la razón y la pretensión de que libere al hombre de las cadenas de toda tutela, pues Herder considera que apenas se lograría con ello separar un eslabón de toda la serie, ya que otras coacciones permanecen pero principalmente una: esa resignación del sujeto a la que el Estado lo empuja es la misma comodidad a la cual apela Kant¹³⁴ como causa de que la humanidad no quiera salir de su minoría de edad. Y es que el Estado moderno es convenientemente paternalista: se arroga todas las iniciativas y es facilitador. De ahí que Herder nos diga que es el único que piensa. Desde luego, su auxilio incondicional comporta un costo muy alto, que Herder expone así: “El Estado puede darnos instrumentos artificiales, pero desgraciadamente tiene la posibilidad de arrebataros algo mucho más esencial: nos puede arrebatar a nosotros mismos.”¹³⁵ El precio de la tutela del Estado es infancia espiritual del pueblo y dependencia material, también atrofia del hombre en todas sus dimensiones, “ya sea por temor, o costumbre, o voluptuosidad”, porque en calidad de máquina sólo desempeñan mecánicamente la misma actividad, “con los oídos llenos -como dice Schiller- del monótono rumor de la rueda que empujan”. Y puesto que se llega a un estado de dependencia universal, la presencia de esa figura paternal es

¹³⁴ “¡Es tan cómodo no estar emancipado! Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., así que no necesito molestarme. Si puedo pagar no me hace falta pensar, ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea. Los tutores, que tan bondadosamente se han arrogado este oficio, cuidan muy bien que la gran mayoría de los hombres (y no digamos que todo el sexo bello) considere el paso de la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso.” Kant, *¿Qué es la ilustración?*, F.C.E., pp. 25-26.

¹³⁵ Herder, *Antropología e Historia*, Universidad Complutense de Madrid, p. 32.

imprescindible. ¡Ahí radica su propia legitimación! Por ello se ha llegado a comparar esta relación con la de un médico maligno, el cual prolonga la enfermedad de su paciente sólo para seguir cobrando sus honorarios.

Kant habla de un estado de infancia e inmadurez, de razonamiento automático, para el cual sólo existe una escapatoria, que se da cuando el sujeto toma la decisión de pensar por sí mismo. Herder comparte con él el carácter práctico detrás de ese momento, pero no comulga con él en lo tocante a los términos en que se desarrolla la acción, porque sabe que como ciudadano el sujeto es arrastrado de vuelta a la vorágine del poder, de esa autoridad “que lo paga como títere movible, como muralla viviente, para que dispare y reciba balas.” Por ello propondrá Herder que de manera paralela, madure el ciudadano y se erradique el Estado. Esta propuesta surgió para quedarse como la base del romanticismo: Fichte, Novalis, Tieck, los teóricos del *Primer programa del Sistema del Idealismo alemán*, todos ellos coinciden en la desaparición del Estado-maquina, principalmente porque su radio de acción es nocivo para el florecimiento del tipo de idea de humanidad que fomentan y a la cual quieren dar a luz. Schiller plantea en sus *Cartas* esta cuestión del modo siguiente: “¿Cabe esperar del Estado que realice esa transformación? Imposible. El Estado, tal como está hoy constituido, ha sido el causante del mal [la división interior en el hombre]; y el Estado, tal como la razón lo propone en la idea, lejos de poder fundar esa humanidad mejor, necesita fundarse en ella.”¹³⁶

La conclusión de Schiller deja ver el carácter normativo de la antropología unitaria de este grupo de pensadores que se remonta, por lo menos aquí, hasta Winckelmann.¹³⁷ Esa tarea titánica de confeccionar una nueva humanidad, que *debe* ser mejor con respecto a la anterior. Ya no se trata de si el ser humano es esto o aquello, sino de lo que debería ser. Y por supuesto, en medio de la coyuntura, de la forma política más conveniente, que ya no habrá de ser mecánica, sino biológica.

Aunadas a las consecuencias técnico-industriales, políticas y materiales, las consecuencias negativas del mecanicismo moderno también trasminan hasta las profundidades de la vida

¹³⁶ Schiller, *La educación estética del hombre*, Carta VII, Austral, p. 40.

¹³⁷ De Winckelmann a Herder existe más de una aproximación con carácter prescriptivo al problema de la escisión: la educación estética del hombre, el hombre compasivo, el genio, y puede decirse por ello que lo característico del humanismo alemán es la propensión a elegir el deber ser sobre el ser (inclinación en la que cabe incluir también a Kant).

del sujeto, porque en esa esfera de fábricas y especialización, el maquinismo y la división del trabajo entrañan mecanización espiritual. Será Goethe quien condensará los dilemas del ideal normativo humanista (formativo) y llame al *Sturm* en contra de sus peligros, porque "¿para qué me sirve fabricar buen hierro si mi propia intimidad se queda llena de escorias, y para qué poner un país en buen orden si yo sigo dividido de mí mismo?"¹³⁸

A pesar de que Goethe siempre mantuvo una posición taimada respecto de los temas políticos como éste, fue él quien dijo, según mencionamos antes, que la dicha más cumplida de los "pueblos, siervos y señores" es la personalidad; sin embargo, no dejó de apreciar en el Estado que despersonaliza al principal artífice de la desdicha material y espiritual "de los hijos de la tierra", pues en los dos niveles en que hemos comprendido el tema de la personalidad (individual y colectivamente) resulta del todo incompatible con la "naturaleza" del Estado.

Sin embargo, esta discrepancia, ese choque con la realidad que hasta aquí hemos retratado, va a traerle al ideal de formación la objetividad que parecía faltarle, pues no hay formación eficaz donde se ausenta el error, faltan las caídas y el desamparo. Y si el *Sturm und Drang* pedía vitalidad sobre todas las cosas, podría decirse que Goethe le insufla vida a su generación: vida a través de la experiencia, vida enfrentándolos a lo extraño e inimaginable, vida a través de los contrastes. En los personajes de Goethe vamos a redescubrir el valor educativo de la tragedia antes pregonado por Lessing, porque la constitución del *yo* no puede llevarse a cabo separada del mundo: es, por el contrario, una relación directa, aunque dura, con su inexorabilidad. Así surgen los héroes conflictuados del *Sturm*: Prometeo en querrela con su padre; Werther luchando contra la tradición y las convenciones; Götz confrontando a la modernidad.

A través de la literatura de Goethe nos introduciremos en la magnífica miseria del humanismo alemán.

¹³⁸ Goethe en *Obras Completas, Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, Aguilar, Tomo II, p. 342.

12. Del orden natural al orden moral

El multifacético Wolfgang Goethe hizo aportes modestos a las ciencias naturales de su siglo. Se le recuerda, en general, como el mayor poeta de su generación, pero no sucede lo mismo con su talento como investigador de la naturaleza (*Naturforscher*). Sin embargo, Goethe, aún por encima de Kant y Herder, quienes también se involucraron en la ciencia dieciochesca, desarrolló teorías para la nascente biología y la física, que llegaron a inspirar posteriormente a mentalidades del tamaño de la de Darwin. Tal es el caso de su morfología y su teoría sobre la metamorfosis de las plantas, que aquí tomaremos en cuenta para explicar sus ideas sobre la *Bildung* o la formación del ser humano.

Dentro de este concepto no sólo se recogen propuestas estéticas e históricas sobre el genio y la teodicea, también la preformación, el evolucionismo y la epigénesis, en cuanto teorías de la naturaleza, anidan en su interior y forman parte de la conformación paulatina e histórica del ideal de *Bildung*.

En el apartado anterior surgió el tema de la diversidad en la Naturaleza como referente de un cambio cosmovisional en las ciencias y la filosofía de la Ilustración, que reconfiguraba la imagen de las potencias del hombre, porque formando parte del mundo, el ser humano también expresa la Ley natural que impele la multiplicación de individualidades con las cuales la Gran Cadena del Ser se perfecciona. Esta idea ayudó a que surgieran otras en el campo de la antropología y fue el acicate para que los genios lucharan contra las normas y las constricciones que castran el desarrollo creativo y vital del hombre, porque cuando creamos –creían- expandimos el mundo y reproducimos la Ley natural de la diversidad.

Sin embargo, la relación especular del hombre con la naturaleza también se hizo eco de leyes naturales para intentar explicar los procesos espirituales de la humanidad, como es la formación o *Bildung*. Así surgieron dos tendencias como la epigénesis y la preformación para dar cuenta de la evolución interior del sujeto, pues al igual que las plantas y los animales, el ser humano atraviesa procesos de desarrollo, que en él no son sólo físicos, como puede ser el caso ya señalado aquí de las transformaciones de una mariposa. Los cambios en la estructura física del hombre siempre vienen acompañados de una metamorfosis del yo. Aquí podemos poner por caso –un caso tardío- la teoría freudiana del desarrollo psicosexual.

El núcleo de la discusión que separaba a los preformistas de los epigenistas durante el siglo XVIII era la manera en que comprendían el desarrollo de las disposiciones de los seres vivos. Un preformista asumía que desde la primera etapa de un organismo ya están presentes todas ellas y sólo requieren de la alimentación para irse extendiendo cuantitativamente. Paracelso (sin adscribirlo a este tipo de investigaciones) describía, por ejemplo, este proceso natural estableciendo que “todo algo es una semilla, y la semilla muestra el final de su predestinación y su oficio.” Esto significaría que la semilla contiene en miniatura y desde el principio la totalidad de su desenvolvimiento. Así van a opinar otros como los llamados “huevistas” y los “espermátistas”, quienes creyeron encontrar en la metamorfosis de los insectos (esa extraña sucesión de estados parecidos a muertes y nacimientos) la “predestinación” y “el oficio”, es decir, la posteridad del individuo, escrita de antemano en sus gérmenes vitales.

Los epigenistas no estaban completamente en desacuerdo con los preformistas, pues también afirmaban la preexistencia de ciertos componentes en el embrión, que se despliegan a lo largo de su vida (Blumenbach); sin embargo, no aceptaban que ese impulso innato actuara de manera independiente y con arreglo a sus propias leyes. Por otra parte, ellos postularon una repercusión mutua entre el principio formativo interior (*Bildungstrieb* o *vis essentialis*) y las circunstancias externas en que se desarrolla una criatura. Por lo tanto, deducían que ningún organismo está determinado originalmente, sino que el entorno se conjuga con sus disposiciones y entrambos le dan forma.

Defendiendo esta última postura en Alemania encontramos a Caspar Friedrich Wolff y a nuestro poeta, Goethe, quien como botánico reveló su filiación científica al respecto en un ensayo de 1790 titulado *Intento de comprender la metamorfosis de la plantas*. En esa obra observa lo siguiente:

Las plantas que nos rodean no estuvieron determinadas y consolidadas en su origen, sino que a la par de una egoística tenacidad genérica y específica, fueron dotadas de una movilidad y ductibilidad felices, a fin de adaptarse a las múltiples condiciones que en el círculo de la tierra actúan sobre ellas, donde se forman y transforman de acuerdo con las mismas.¹³⁹

A partir de esta cita podemos suponer con qué grupo coincidía Goethe, a saber, los epigenistas. Él estaba de acuerdo con ellos en que no puede existir en la naturaleza algo

¹³⁹ Schwartzmann, Félix, *Historia del universo y conciencia*, Santiago, LOM ediciones, 2000, p. 170.

inmóvil y fijo, pues todo lo vivo fluctúa y está por definición en constante movimiento. De hecho, Goethe sólo podía concebir el universo orgánico dotado de un impulso dinámico, con el cual estaba comprometido además como científico, ya que sostenía que sólo puede aprehenderse la Naturaleza en tanto viva, activa y creativa, y rechazaba, por consiguiente, que se pudiera llegar a conocerla en un estado estático, como se pretende por ejemplo desde la anatomía, pues ella, nos dice, hace “abstracciones de lo dinámico” y desmenuza la totalidad en partes.

Teniendo este principio de base, Goethe delinea las pautas de la morfología (*Morphologie*). Con este nuevo método científico se propone establecer una aproximación holística y teleológica de los fenómenos, lo cual significa que el objeto de estudio de la morfología no serán las partes constitutivas de los organismos o algún estadio particular de su desarrollo. La fisiología, la historia natural, la anatomía y la química ya poseían ese enfoque limitado, que descuida la coherencia global de los seres vivos y su principio ordenador, por lo que el cambio de foco propuesto por Goethe gira el análisis hacia una dirección distinta: el morfotipo.

El morfotipo (*Urbild*) es para Goethe una fuerza espiritual¹⁴⁰ “que organiza las partes constitutivas de un organismo en una unidad que funciona armoniosamente” y es a su vez aquello que guía el desarrollo de éste, “para que todas sus manifestaciones en el tiempo sean expresión de esta misma unidad subyacente.”¹⁴¹ Dicho de otro modo, el morfotipo le da cohesión a los organismos y sirve como una brújula interna. Por lo tanto, la morfología no se orienta hacia el estudio de las estructuras o los procesos físicos “ya constituidos” (su anatomía, por ejemplo), sino que va más allá intentando alcanzar el poder conformador del que son manifestación. Por ello, Goethe tomó como objeto de la morfología a las fuerzas

¹⁴⁰ Vale la pena señalar que la intromisión de la “metafísica” en la obra científica de Goethe ha sido la razón principal de que sus ideas fueran invalidadas. Sin embargo, esta necesidad de apelar a supuestos filosóficos responde, según observa Sánchez Meca, a la insatisfacción que causaban muchas de las explicaciones reduccionistas de su tiempo basadas en “juegos de fuerzas físicas.” Contra éstas, surgieron “fuerzas misteriosas” (v. gr. el *nisus formativus*) para intentar dar cuenta de las tendencias naturales de los organismos. Son muy famosas al respecto las líneas del poema de Schiller *Los dioses en Grecia*, en donde arremete contra el espíritu mecanicista moderno: “Donde ahora, como dicen nuestros sabios, sólo gira una bola de fuego inanimada, conducía entonces su carruaje dorado Helios con serena majestad.” Schiller, *Poesía filosófica*, Hiperión, p. 55. Sobre éste y otros temas, puede consultarse el muy instructivo *Estudio preliminar* de Sánchez Meca en Goethe, *Teoría de la Naturaleza*, Madrid, Tecnos, 1997.

¹⁴¹ Naydler, Jeremy, *Goethe y la ciencia*, p. 82.

formativas, en vez de las formas completas (“fijas”, decíamos arriba), y salió a la búsqueda del motor de las metamorfosis prefiriendo el concepto de *Bildung* sobre el de *Gestalt*.

En alemán, las palabras *Bild* y *Gestalt* significan forma; sin embargo, parecen tener connotaciones diferentes que no se le escapan a Goethe. Para él es muy importante hacer una distinción entre las dos, porque la morfo-logía, en tanto ciencia de las formas (*Lehre der Formen*), depende de ello. El término *Gestalt* no será el más adecuado para sus fines, pues con él, nos dice, se hace referencia en esta lengua a las formas establecidas y acabadas, y él no tiene en mente una concepción estática al estilo de los preformistas donde desarrollo signifique exclusivamente crecimiento dentro de los límites. Por otra parte, el vocablo *Bild*, con el cual se construye el verbo *bilden* (formar), se usa para designar tanto lo que ya se ha producido como lo que está en vías de producirse y, por lo tanto, es más afín a sus pretensiones, pues cree que con éste se capta mejor el dinamismo vital de las formas. Goethe aclara su predilección escribiendo que “no encontramos en ninguna parte formas subsistentes, o sea formas que no se muevan porque hayan alcanzado ya su perfección, sino que todas fluctúan en un continuo devenir.”¹⁴²

Con la morfología, Goethe quiere acercarse tanto como sea posible al proceso creativo de la naturaleza, quiere experimentar las transformaciones del ser y la construcción de la vida, pero sabe que sólo lo conseguirá adoptando una “intuición viviente” que siga su ritmo. Por ello, no puede asumir una postura científica en la que el cambio no sea el hecho fundamental de lo viviente. En consecuencia, será la *Bildung* y no la *Gestalt* el concepto que le sirva de norte, pues la cadena del ser no tiene un término sino que es abierta y está en constante expansión mediante la incorporación de nuevos elementos. Oponerse a esta postura sería tanto como oponerse a la evolución para defender el fijismo, que es el punto donde se encontraba Linneo, contemporáneo de Goethe, sin saberlo.

A partir de la morfología goetheana y las teorías preformista y epigenista puede apreciarse que el concepto de formación (*Bildung*) fue acuñado en un sentido más amplio con respecto a los antes señalados para dilucidar el fenómeno de la evolución, en cuya historia también llegó a ocupar un lugar central: con la perspectiva epigenética, el impulso formativo deja de ser un dispositivo natural que empuja el florecimiento de cada individuo, para concebirse,

¹⁴² Parfraseo y cito en este renglón a Goethe, *Teoría de la Naturaleza*, Tecnos, p.7.

en cambio, como un proceso abierto y nunca delimitado que, como resultado de la tensión entre factores endógenos y exógenos, genera formas nuevas más complejas y heterogéneas. Así, el concepto se ensancha y se zambulle en el mar de la totalidad, excediendo las fronteras de la antropología y el humanismo ilustrado, pues ya no le pertenece de manera exclusiva al reino del espíritu, sino que también se aplica en el ámbito de la naturaleza.

¿Pero qué se puede decir sobre los seres humanos con este telón de fondo? ¿El hombre fue determinado o también experimenta su propia metamorfosis? Asumir que todo es gobernado por el cambio no sólo tiene consecuencias en la manera en que percibimos el mundo y tratamos de darle sentido, porque el ritmo de la vida del hombre también se sujetaría a esa ley natural de funcionamiento de la vida. Goethe piensa que la formación es el aliento divino que recibe todo lo vivo y le permite desplegarse, pero con respecto a cómo influye en nosotros esta “ley secreta”, sugiere que no aplica como en la naturaleza, pues “arrástrase la oruga, vuela la mariposa, cambia el hombre, plasmado, la forma decretada.”¹⁴³ No aplica y es, sin embargo, plasmarnos la función o tarea principal de nuestra existencia. Por ello, en vez de que el ser humano sea formado, diríamos que se forma a sí mismo. Lo que significa que su desarrollo no equivaldría a formación, sino a autoformación.

Por supuesto que hubo muchos intentos de conciliar las teorías evolucionista y epigenista con esta preocupación filosófico-humanista, así que se trató de representar al hombre igual que a los animales como semilla o germen, a fin de resolver qué disposiciones son inherentes a la humanidad. Asimismo se atrajo entre otras cuestiones, la de qué papel juegan las circunstancias externas en la formación, siendo ésta la clave de la teoría neohumanista de la *Bildung*.

13. Werther y el ideal desguarnecido

Si se pudieran resumir en una sola palabra las ideas del preformismo y la epigenesis, hablaríamos por un lado de despliegue y, por el otro, de repliegue, pues éstos son los gestos con que ambas teorías intentan explicar el desarrollo de los seres orgánicos. La vida fluye desde el interior para quienes defienden la preformación, mas quienes postulan la

¹⁴³ Goethe, *Escritos políticos*, Editora Nacional, p. 149.

epigenesis no pueden concebir el desdoblamiento de ésta sin la resistencia que le opone el mundo al extenderse. Esa tensión se percibe diferente en el teatro de la vida del hombre, pero también se manifiesta poéticamente como la expansión (*Sturm*) y el estrés (*Drang*) de la personalidad del individuo, el gran tema del Goethe literato.

Die Leiden des jungen Werthers es la obra novelística y epistolar del joven Goethe en donde se representa el problema de la realización libre y omnilateral de la personalidad humana. En ella aparecen discretamente las ideas de Herder acerca del “hombre total” y ya se dejan ver algunas pinceladas de su futura teoría de la naturaleza. Con la influencia de su amigo a cuestas y con apenas una intuición precoz del mecanismo espiritual del mundo, Goethe crea un escenario complejo donde su época cobra vida y se examina el progreso material del ideal de formación ilustrado.

En el centro de la trama tenemos a Werther, un muchacho casado con la cultura burguesa alemana, sensible al arte (principalmente a la poesía) y emotivo (casi hasta llegar al paroxismo), que en un viaje lejos de casa espera ocuparse de sí mismo (de su corazón, nos dice) y forjarse mediante nuevas experiencias, íntimas y sociales, una identidad congruente con sus propios principios, para finalmente ser feliz. Esto, y así lo anticipa el título de la obra, no será posible, por lo que tras una serie de circunstancias desafortunadas, Werther decide suicidarse y muere. Ya que la novela de Goethe tiene como motivo principal el despliegue de la personalidad humana, algo debe decirnos que el personaje principal tome esta decisión.

La muerte de Werther tiene varias lecturas, pero hay dos que vale la pena proponer sobre las demás. En primer lugar, indiscriminadamente, la relación o consonancia que mantiene el *Werther* con la tradición de la *Bildung*. Y en segundo lugar, más allá del diálogo histórico con Winckelmann, Lessing y Herder, estaría la interpretación del gesto poético del suicidio a la luz del problema principal de la obra (la más recurrente).

En su ensayo sobre *Las cuitas del joven Werther*, Lukács sitúa esta obra de Goethe en el ápice del humanismo alemán. Según él, esta novela epistolar manifiesta el ideario burgués anterior a la Revolución francesa de 1789 y lo lleva a sus máximas consecuencias, revelando por primera vez sus propias contradicciones. Todo el Werther, nos dice, “es una confesión encendida del hombre nuevo nacido en el curso de la preparación de la

revolución burguesa, proclamación de la nueva hominización, del nuevo despertar de la omnilateral actividad del hombre producida por la sociedad burguesa y por ella trágicamente condenada a la ruina.”¹⁴⁴

De acuerdo con Lukács, tenemos en el *Werther* la plasmación de toda una pléyade consagrada a llevar a cabo la revolución de un estamento, con su respectivo punto de vista antropológico, pero, curiosamente, también hay en el núcleo del relato una especie de simulacro literario, del que es posible entresacar aspectos solapados y efectos encubiertos por la propia promotora de esta transformación: la burguesía. Ya que el ideal de *Bildung* es el de mayor orgullo para la cultura nacida en el seno de la burguesía, no podría quedar, según esto, exento de las tendencias que comporta su género, por lo que también cabría examinarlo con cierto grado de recelo para descubrir sus vicios.

Primero que nada, es muy claro en el transcurso de la novela que los límites para el sujeto burgués, representado por Werther, provienen de la relación cuadrada que sostienen con la aristocracia. Hacia donde vaya Werther en Alemania intentando llevar una vida práctica, se cruza con obstáculos sociales, los cuales no sólo estrechan su círculo de acción, sino que facilitan su hundimiento. Por lo tanto, se vuelven inevitables cuando menos dos cuestiones: ¿cómo puede cumplir personalmente con esa cultura armónica hacia la cual se siente íntimamente inclinado? y, en consonancia con este problema, si debe desistir al respecto y resignarse.

Esta problemática nunca cobra la nitidez necesaria en la relación epistolar del joven Werther, pero como un fruto tardío del genio goetheano, sí se expone con maestría en una obra posterior, los *Lehrjahre*. Ahí nos habla Goethe a través de Wilhelm sobre las constricciones sociales que imposibilitan el desenvolvimiento de la personalidad dentro del feudalismo:

“Fuera yo un aristócrata y no habría más que hablar; pero como no soy más que un burgués, debo seguir un camino propio... No sé lo que pasa en otros países, pero en Alemania sólo los aristócratas pueden procurarse cierta cultura general, personal, por decirlo así. Ya puede cargarse de méritos un burgués y cultivar, hasta más no poder, su espíritu: su personalidad no brillará por parte alguna, haga lo que haga... el burgués nada da ni puede dar con su personalidad monda y simple.”¹⁴⁵

¹⁴⁴ Lukacs, G., *Goethe y su época*, p. 80.

¹⁴⁵ Goethe, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, Aguilar, Tomo III, pp. 342-343.

En esta tesitura, Werther se sumerge en un estado de abulia cuyo desenlace será, a falta de acción, el suicidio. Ninguna de las fuerzas de Werther se gasta en la acción configuradora de su propio ser ni de su realidad, sino todo lo contrario. Y aunque está convencido de que vive con total apego a la máxima del ideal de formación, lo cierto es que jamás se aboca a desplegar unitaria y omnicomprensivamente su personalidad, pues todo lo que emprende, ya sea cosa de obra o de palabra, siempre corre en la dirección de lo que le dicta el corazón.

El corazón de Werther, estaríamos tentados a pensar, es lo único que denota actividad, movimiento, ejercicio, entusiasmo, ardor, celo, energía, ¡pero sin objeto! Por ello ha sido calificado como un personaje pasivo ajeno al *Sturm und Drang*. Basta con volver unos años atrás en la trayectoria de Goethe para descubrir en *Prometeo* y en *Götz von Berlichingen*, los paladines de la querrela contra el paternalismo feudal, una lucha de tintes aparentemente estéticos, pero con implicaciones políticas y sociales. En cambio, en el *Werther* la confrontación es meramente interna, y aunque Lukács le atribuya las tribulaciones wertherianas a las fracturas sociales de su época, la esterilidad de la capa burguesa ya era un producto orgánico de su propia cultura fñcada en el intimismo y la “negligencia de la acción”, como aparece retratado en la *Emilia Galotti* de Lessing (novela que lee Werther la noche de su muerte).

Este no es el lugar para indagar a fondo este fenómeno con todas sus implicaciones, sin embargo, es la razón por la que Goethe escribe una parodia sobre el curso trágico de los ideales burgueses, y en especial el de la *Bildung*, que Lukács define erróneamente como revolucionario.¹⁴⁶ Un vistazo a los apuntes sobre el *Werther* en *Poesía y Verdad (Dichtung und Wahrheit)*, revela, aún tras los eventos de la Revolución francesa (han pasado más de 20 años cuando Goethe comienza este escrito), que siguiendo esos ideales, el único resultado –previsible– de la revolución sería su autoaniquilación:

“[...] faltos de todo estímulo exterior para un actuar importante, con la sola perspectiva de haber de apechugar con una rampante falta de espíritu y burguesa existencia, nos encariñábamos, poseídos de melancólica presunción, con la idea de

¹⁴⁶ “La rebelión popular-humanística del Werther es una de las manifestaciones revolucionarias más importantes de la ideología burguesa durante el período preparatorio de la Revolución Francesa.” Lukács, op. cit., p. 82.

que la vida, cuando ya no nos interesa, se la puede abandonar si así nos place, y con ella íbamos capeando mal que bien los contratiempos y el tedio de los días.”¹⁴⁷

¿Cómo podría una obra cuyo espíritu es la renuncia transmitirnos el deseo de comenzar una transformación activa de la realidad, es decir, una revolución? ¿No entraña la definición de revolución la idea de acción? Como señala Lucía Bodas¹⁴⁸, de la interpretación de Lukács sobre el *Werther* surge una incongruencia, pues el “sujeto Werther” no persigue nada real y su compromiso es egoísta: éste busca “entes puramente infinitos e inmateriales” y desarrolla su alma alimentándola tan sólo de lo que ella misma se provee. Así que, ¿por qué le importaría la realidad verdadera cuando él tiene la suya?

A *Werther*, el mundo externo se le muestra como amenaza y límite de su autonomía, porque, como en el caso de Prometeo, la base de su orgullo reside en su corazón¹⁴⁹, pero a diferencia de aquél, jamás se permite hacer con él nada fuera de su círculo (hasta el extremo de no poder amar), con tal de que su fuero interno jamás se inunde y permanezca a salvo. El mayor temor de *Werther* es que, más allá de la vida práctica, su alma también sea humillada, y por ello se divorcia de ésta. A diferencia de Fausto, quien renuncia a su alma, el joven *Werther* se recluye en ella para salvarse; sin embargo, cuando éste abdica, no se salva como piensa, sino que se aliena a sí mismo, quitándose la posibilidad de realizarse fuera de sí.

Contrario a lo establecido por Lukács en *Goethe y su época*, no sólo el absolutismo y la propia sociedad burguesa son inhibidores del desarrollo de la personalidad, pues una personalidad decantada hacia sí misma, y en cuyo desarrollo no se considera vital el despliegue activo y exterior de ésta, también comporta una forma de contradicción para el ideal del “humanismo revolucionario burgués”, ya que la totalidad hacia la que tiende, resultaría, en tanto inactiva e interior, parcial y unilateral. Por lo tanto, el “ideal del hombre entero, real, omnilateral, completo, hecho”, al que se refiere Feuerbach¹⁵⁰, incluye en su concepción al sujeto activo, ese que busca proyectar en la realidad el resultado de su evolución personal, que, sin embargo, no siempre se considera como nota fundamental en

¹⁴⁷ Goethe, *Verdad y Poesía*, México, Porrúa, p. 369.

¹⁴⁸ Bodas Fernández, Lucía, *El sujeto burgués en el Werther de Goethe: inactividad y fracaso*, Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, número 8, 2008.

¹⁴⁹ “Este corazón es mi único orgullo y solamente él es manantial de todo: de toda fuerza, toda dicha y toda miseria.” Goethe, *Las desventuras del joven Werther*, Madrid, Cátedra, p. 129.

¹⁵⁰ Feuerbach en: Lukács, op.cit., p. 75.

la ecuación, y ha generado, en consecuencia, la opinión de que sólo surge un sujeto pasivo y escindido como realización de este ideal, al cual personifica plenamente el joven Werther.

Por la reacción que causó tras su publicación, pareciera que la sátira detrás del Werther no surtió efecto en todos sus lectores. Goethe se había propuesto depurar a la cultura burguesa de sus aberraciones¹⁵¹, pero en realidad desató una ola de suicidios conocida como la fiebre wertheriana (*Werther-Effekt*). Este resultado le abrió aún más los ojos con respecto al ánimo (*Stimmung*) espiritual de su tiempo, que sin lugar a dudas, no era propicio para llevar a cabo una subversión apuntalada en el accionismo, pues como él nos dice –y también lo pensaba Kant-, resultaba mucho más cómodo para la mayoría renunciar a la vida, que luchar para cambiarla.

Sin embargo, aún en Werther hay un destello de reacción, y es quizás el anuncio más evidente de las pretensiones de su autor, que fluye en sentido contrario a su quietismo e intimismo. En una conversación con Eduardo, su rival, Werther defiende el derecho de un pueblo a rebelarse en contra del yugo insoportable de un tirano y romper sus cadenas (carta del 12 de agosto).¹⁵² Esto no quiere decir que en Werther anide un rebelde; se trata, más bien, del llamado del joven Goethe a desactivar el “potencial negativo” de los ideales burgueses, para transformar ese individuo ensimismado, “débil” y renuente a la realidad objetiva, en uno que pueda abrazarla y hacerse cargo de ella, porque si “el hombre sólo se conoce a sí mismo en tanto que conoce el mundo”, también consigue constituirse como tal en relación con él.

¹⁵¹ “El cometido de todo autor dramático en nuestra época debería ser el de mostrar cómo se podría depurar la cultura de sus aberraciones, ennoblecerla y hacerla estimable.” Goethe en: Sala Rose, op. cit., p. 203.

¹⁵² ¿Te atreverás a llamar débil a un pueblo que gime bajo el yugo insoportable de un tirano, si al fin explota y rompe sus cadenas? Goethe, op. cit., p. 98.

14. El camino a la utopía

Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben,
Willst du die ander verstehn, blick in dein eigenes Herz.

Podrás conocerte a ti mismo si observas obrar a los otros.
Podrás conocer a los otros volviendo hacia ti la mirada.

SCHILLER, *Xenien*

En la década de los años 70 aparecen Werther y Wilhelm en el panorama de la creación literaria goetheana, pero el segundo sólo como esbozo. Ambos están íntimamente ligados al decurso vital de su creador y no obstante la relación con Goethe (autor-obra) difiere bastante. Basta con decir que el primero, muy a su pesar, logró acosarlo aún en la postrimería de su existencia; mientras que el segundo, junto a Fausto, lo acompañó fielmente a lo largo de su vida. A pesar de ello, Werther y Wilhelm nos cuentan una historia muy parecida, pues también aparece en el centro de su propia trayectoria el problema de la realización de la personalidad humana, tomando como norte el ideal de formación. “Para decírtelo en dos palabras –nos dice Wilhelm Meister-: cultivarme a mí mismo, según soy, fue siempre el vago anhelo que tuve desde niño.”¹⁵³

En la historia de Wilhelm cobran latencia las dudas de Goethe con respecto a la cultura burguesa y sus pretensiones, y el temblor causado por la Revolución francesa también hace vibrar su pluma. Han pasado 20 años desde la aparición de *Werther* (estamos en 1795) y nuestro autor encuentra necesario regresar a las cuestiones abiertas por el idealista suicida de su primera novela, porque con el final del *Ancien Régime* palpita el presentimiento de que por fin es posible saltar de vuelta al mundo.

A estas alturas, Mendelssohn ya había concluido que sólo mediante la conjunción de la cultura y la ilustración se mejorarían las circunstancias sociales de cualquier pueblo, pero en el fondo, la *Bildung* que Mendelssohn tenía en mente seguía siendo de tipo *tranquila* (“*eine ruhige Bildung*”, como diría Thomas Mann), por lo que entrañando una actitud antirradical y apolítica, era incapaz de causar convencimiento entre quienes presenciaban a través de los eventos de París la única y verdadera vía para efectuar el cambio. Aunque Goethe jamás simpatizó con los medios ocupados por la turba, no estaba dispuesto a concebir el desarrollo de los gérmenes de la humanidad bajo esa calma de represión.

¹⁵³ Goethe, *Los años de aprendizaje*, p. 342.

Concordaba, en consecuencia, con la lucha revolucionaria en que el nuevo mundo no sería una tierra caída del cielo, sino una por la que se habría de luchar.

En este horizonte uno supondría que nacerían héroes afines al espíritu beligerante de los últimos años del siglo XVIII, pero ni Goethe ni Schiller se dejaron arrastrar por la corriente. Por el contrario, decidieron mantenerse fieles a la concepción armoniosa de la naturaleza, según la cual los cambios jamás suceden de manera abrupta y explosiva sino lenta y paulatinamente. Por ello, Safranski define la actitud de ambos como la de quienes sobreponen el neptunismo evolutivo al plutonismo. Entonces, la vuelta de los héroes al mundo social requeriría de un camino largo y siempre comprometido con los dos extremos de la ecuación. Porque este nuevo héroe estaba dispuesto a abrazarse con la realidad objetiva siempre y cuando no peligrara su propia libertad.

Es así como surgen los *Lehrjahre* de Wilhelm Meister, o años de aprendizaje. La novela intenta mantener el equilibrio entre ambos polos y juega con la posibilidad de que la revolución no desemboque en una ruptura, sino en un pacto social consciente, no exento de luchas en todos los niveles, cuya última meta sea la formación de todos los hombres por igual, antes restringida, según vimos, a la aristocracia.

Este marco general de la obra ofrece de inmediato un panorama ajeno al *Werther*, porque lo característico de su ambiente es la tensión y el debate entre la interioridad del personaje y su entorno social, que finalmente lo llenan de impotencia y lo empujan a replegarse en su propia subjetividad: “Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust,/ Die eine will sich von der andern trennen...”.¹⁵⁴ Por otro lado, Wilhelm no está menos orgulloso de sí mismo y también se convence con pundonor de que con sus empresas por el mundo logrará conocerse y cultivarse, y se aferra como medio para lograrlo al teatro, que considera escuela para la vida. Aunque Wilhelm estima al principio de sus andanzas que podrá formarse humanamente en el medio teatral, descubre luego de varios episodios que no es el lugar para ello y se topa con los mismos conflictos que Werther, pues no descubre en los artistas a individuos más cultos (*gebildete*), ni es reconocido como uno después de actuar para la compañía (primero de Serlo, luego de *Herr Melina*) o fungiendo como autor para ella.

¹⁵⁴ “Dos almas, ¡ay!, anidan en mi pecho, y la una pugna por separarse de la otra...”. Goethe, *Fausto*, Aguilar, Tomo I, p. 372.

El desencanto al que conducen estos descubrimientos no lleva, sin embargo, a nuestro héroe al destino trágico de Werther, pues Wilhelm, según se revela más tarde en la novela, nunca estuvo solo, pues Jarno, Lotario y el abate, miembros de la Sociedad de la Torre (*Turmgesellschaft*), vigilaban sus pasos y le enseñan tanto a superar la soledad del alma wertheriana, como a *reconciliarse* con la realidad concreta y social.

¿Pero en qué consiste esa *reconciliación* con la realidad y qué hace esta sociedad secreta? Según Lukács, la Sociedad de la torre desempeña dos funciones: por un lado, resguarda los ideales de la sociedad burguesa de su naturaleza contradictoria (los promueve a la vez que los estorba), y por el otro, busca posibilitar su aspecto activo y su carácter social. Como vimos en el caso reflejado en el *Werther*, la contradicción individuo-sociedad anula al primero y le cancela a éste cualquier otra posibilidad que no sea la de plegarse al modelo filisteo de existencia¹⁵⁵ (corporeizado *in toto* por Alberto y Lotte). Como Werther se rehúsa a someterse a él, opta por suicidarse. Lo que el suicidio de Werther busca caracterizar con esto es la irresolubilidad del problema de la escisión del hombre dentro de la sociedad capitalista. Esto quiere decir que ante el carácter alienado de la sociedad existente sólo habrían dos posiciones: conformarse con él o inconformarse (siendo el suicidio una radicalización de este polo). Sin embargo, el Goethe maduro propone en los *Lehrjahre* una coyuntura o *tertium datur*: formar una isla al interior de esa sociedad para transformarla, que en este caso es la Sociedad de la torre. Así, el problema no se reduce a un callejón sin salida.

Ahora bien, al hablar de *reconciliación* con la realidad burguesa no debe entenderse la aceptación de ésta en tanto orden dado –y consumado–, ni mucho menos que se busca establecer una relación de armonía con ella. Antes bien, se trata de oponerse al orden que representa *desde ella misma*. Por eso Lukács interpreta esta sociedad secreta como una isla (también la denomina “celula”) situada al interior de aquella, hacia la cual no se huye, pues la misión de sus cofrades es actuar e influir, y, por lo tanto, educar.

Con respecto al aspecto activo y el carácter social que la *Turmgesellschaft* quiere reactivar, vemos varios gestos en sus miembros apuntando hacia esta intención: Jarno y el abate tratan de alejar a Wilhelm de la esfera teatral, porque “quien sólo sabe jugar con su mundo,

¹⁵⁵ “No he conocido a nadie que haya conseguido enriquecer su espíritu... conservando no obstante la actividad de la vida cotidiana.” Goethe, *Werther*, p. 115-116.

no es ningún actor”¹⁵⁶, y de lo que se trata es de obrar en el teatro de la vida. Lo cual se expresa también –quizás en consonancia con Lessing- cuando conocemos las historias de Lotario y Natalia, quienes renuncian a sus privilegios feudales para incidir directamente en el todo social; o cuando el abate cuida a éstos de que caigan en el ánimo intimista, muy parecido al de Werther, de la dama de las *Bekanntnissen einer schönen Seele* (*Confesiones de un alma bella*) (Libro VI de los *Lehrjahre*).

La introducción de este motivo trágico (estilo *Deus ex machina*) tiene en la obra al menos dos consecuencias de las cuales surgen dos cuestiones importantes en relación con el concepto de formación. El primer problema es, y Schiller llama también la atención al respecto, si la Sociedad de la torre no le resta libertad a Wilhelm determinando el sendero de su travesía vital. Recordemos dos momentos de la obra donde, por una parte, él mismo se sorprende de haber conseguido todo con el mínimo esfuerzo¹⁵⁷, y, por otra parte, la conversación con Federico quien lo compara con Saúl, vástago de Kis, ratificando lo anterior.¹⁵⁸ El sino feliz de nuestro héroe hace necesario preguntarse por la relación *Bildung*-libertad, pues ¿no suponemos que todo intento por formarnos es voluntario? ¿No habíamos enfatizado con anterioridad que precisamente este rasgo distingue a la *Bildung* de la *Erziehung*?

El segundo problema consiste en la pérdida de realismo que sufre la obra cuando los conflictos del personaje se solucionan por intercesión de un “aparato fantástico”. ¿No se vuelve inverosímil la trama? ¡Y peor aún! ¿No desencadena una utopía?

Hay un pasaje de la novela en donde convergen ambas objeciones, y es precisamente el momento posterior a la ceremonia en donde Wilhelm recibe del *abbé* su carta de aprendizaje (*Lehrbrief*) (Libro VII, cap. XIX). En esta carta se lee: “El mozo se asombra, la impresión lo determina, aprende jugando.” Hay que poner el acento en “aprende jugando”, porque es el mismo Schiller quien predica el desarrollo de la plenitud del hombre en el juego: “el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es

¹⁵⁶ Safranski, Goethe y Schiller. *Historia de una amistad*, Tusquets, p. 124.

¹⁵⁷ “Yo no sé el valor de un reino; pero sí sé que he logrado una dicha que no merezco y que por nada del mundo cambiaría.” Goethe, *Los años de aprendizaje*, p. 513.

¹⁵⁸ “Te veo ante mí como Saúl, el hijo de Kis, que salió para buscar las pollinas de su padre y encontró un reino.” Eckermann, *Conversaciones con Goethe*, UNAM, p. 165.

plenamente hombre cuando juega.”¹⁵⁹ A Schiller le gustaría que Wilhelm fuera el héroe de la autodeterminación, ¿y no lo es? Ciertamente causa confusión al respecto el mecanismo de la torre, y aunque Wilhelm no sepa diferenciar entre destino y libertad, *jugando* en el mundo descubre la diferencia a través de sus errores, que no le cuestan la vida pero, como espectador de una tragedia, lo educan (lo curan, diría Lessing). Y es aquí donde puede verse el margen de su libertad. Cuando Wilhelm entra a la cámara secreta del castillo, sede de la *Turmgesellschaft*, escucha una voz que aclara esta dicotomía: “No es el deber del educador de hombres el guardarlos del error, sino dirigir a los que erraron; hasta dejarles que beban a pleno chorro del error viene a ser la sabiduría del maestro.”¹⁶⁰

En este sentido, la Torre y sus miembros fungen como guías y no deben ser vistos como manipuladores en un teatro de marionetas; la felicidad de Wilhelm es obra suya y no un fruto del azar o del destino, ya que “el verdadero discípulo aprende a deducir lo conocido de lo desconocido y aproximase al maestro.”¹⁶¹ Aquí se recoge la tesis principal de los epigenistas y tenemos, a la vez, la mejor evidencia de que Goethe puede ser contado entre ellos, porque plasma en el itinerario de Wilhelm la evolución de su núcleo originario, es decir, de las semillas y gérmenes que lo conforman, y por otro lado, una serie de circunstancias que les dan forma, a las cuales pertenece la torre: una fuerza exógena favorable para su formación.

Algunos de los aspectos de la obra en donde puede notarse una fuerte influencia de los ideales de la Ilustración residen en la finalidad del proceso formativo de Wilhelm y en su relación con la Torre: los sucesos de la novela intentan hacerlo consciente de que se entienda a sí mismo como un complejo unificador de tendencias singulares y relaciones social-generales.¹⁶² Sólo cuando consigue entenderlo, nuestro héroe logra decirse: “Abandono el teatro y me acerco a los hombres cuyo trato me conducirá a la realización de una actividad pura y eficaz.” Los *Lehrjahre* terminan cuando entiende el papel de la *Bildung* como una acción intersubjetiva, en vez de íntima, privada y personal.

¹⁵⁹ Safranski, op. cit., p. 123. Schiller, *La educación estética*, p. 81.

¹⁶⁰ Goethe, *Los años de aprendizaje*, p. 451.

¹⁶¹ “Der echte Schüler lernt aus dem Bekannten das Unbekannte entwickeln und nähert sich dem Meister.” Ibid., p. 452.

¹⁶² Parfraseo libremente a Salmerón, *La novela de formación*, p. 115.

Dentro de este panorama cabe, sin embargo, el problema de la escisión, porque la vida práctica a la que Wilhelm se integra sigue fragmentada. La Sociedad de la Torre se enfrenta a este problema nuevamente bajo la fachada de una isla, pues sólo en su interior se han borrado algunas de las líneas que separan a los seres humanos (adentro viven burgueses y aristócratas en una coalición); afuera, en cambio, la división del trabajo intensifica las contradicciones entre los individuos y el triunfo del capitalismo permite la separación de la sociedad en clases.

De hecho, la lectura de Hardenberg (Novalis) y Hegel se vio fuertemente afectada por el camino tomado por Wilhelm al unirse al grupo de Lotario, al grado en que el primero elaboró su propia *Bildungsroman* (*Heinrich von Ofterdingen* de 1800) y solamente pudo ver en los *Lehrjahre* “una peregrinación en busca de un título nobiliario.” Resulta necesario tomar en cuenta objeciones como ésta, porque la isla goetheana deviene fácilmente utopía en el terreno de la vida cotidiana y hasta llega a concordar con visiones utilitaristas parecidas a la de Federico el Grande (especialización a toda costa), pues las imágenes del hombre bello del humanismo alemán, provistas de un “sentido auténtico”, ceden frente a conceptos como el de ciudadano, en cuyo contenido no tienen valor las acciones individuales salvo que puedan aprovecharse o instrumentalizarse con insidia. De ahí que sea pertinente preguntarnos con ellos ¿por qué estaría mal educar a Wilhelm para convertirlo en eso, a saber, en un buen ciudadano? Hegel respondería que la formación del hombre para la realidad implica la victoria inevitable de la prosa capitalista. Dicho de otro modo, significa que la educación sería la manera de encontrarle al sujeto un puesto *adecuado* en el mundo (tal y como sucede con Wilhelm), en vez de que lo halle por sí mismo.

Desde el punto de vista de la *Teoría de la novela* de Lukács, los *Años de aprendizaje* no es una *Bildungsroman*, sino una *Erziehungsroman*, y aunque parezca superflua esta distinción, nos habla, sin embargo, de que Goethe, según este comentarista, no pretende llevar a su personaje hacia una lucha irresoluble cuyo destino seguro será la decepción; él ya mostró con los pasos seguidos por Werther, que la sociedad en donde quieren sembrarse ideales como el de *Bildung*, no puede animarlos. Entonces, lo que le queda a los nuevos héroes es

actuar en la sociedad y desplegar su personalidad humana en ella.¹⁶³ O dicho de otro modo: poner su humanidad al servicio de los demás. Wilhelm von Humboldt echará mano de esta nueva dirección años después y pondrá en marcha la reforma educativa prusiana bajo la consigna de que “toda la vida espiritual del hombre consiste en avanzar hacia el mundo, transformarlo en idea y realizar dicha idea en el propio mundo.”¹⁶⁴

En este tenor de ideas, la educación de Wilhelm Meister no es solamente “espiritual”, es una *Erziehung* que le permite aprender de la realidad, del “mundo”, para participar activamente en él. Aunque el telón de fondo sea una sociedad alienada, disyunta y fragmentada, de la cual están conscientes los integrantes de la Torre, Wilhelm y el mismo Goethe, éstos no deponen la posibilidad de actuar en ella, porque puede morir lo bello (en este caso el ideal de humanidad integral y bella), pero permanece el deber de vivir para los demás.

Consideraciones finales del tercer capítulo

Es posible englobar en unos versos de Goethe su idea de *Bildung*, pero también la de quienes lo precedieron en esta materia. Tales versos corresponden a la última estrofa del poema *Prometheus*, que reza así:

Hier sitz' ich, forme Menschen/ nach meinem Bilde,/ Ein Geschlecht, das mir gleich
sei,/ Zu leiden, weinen,/ Genießen und zu freuen sich,/ Und dein nicht zu achten,
Wie ich!¹⁶⁵

Es posible si reparamos en la imitación de los griegos de Winckelmann, que en el poema se registra como formación a partir de imágenes (*Bilde*); a través del llanto y el sufrimiento, con los cuales buscaba el teatro burgués de Lessing excitar la pasiones y la compasión; la desobediencia de Prometeo es también la que opuso el *Sturm und Drang* al paternalismo francés en las artes; pero sobre todo a partir de la idea de hombre *Gebildet*: aquel que

¹⁶³ “Es bueno que el hombre que por primera vez entra en el mundo tenga una gran idea de sí mismo, piense en granjearse muchas ventajas y trate de hacer todo lo posible; pero cuando su cultura alcanza cierto grado, es provechoso que aprenda a perderse en una gran masa, a fin de vivir para los demás y olvidarse de sí mismo en una actuación ajustada al deber. Es entonces cuando, por primera vez, aprende a conocerse a sí mismo; pues realmente es el trato el que con los demás nos compara.” Goethe, op. cit., p. 450.

¹⁶⁴ Ibid., p. 28.

¹⁶⁵ “Heme aquí formando hombres según mi propia imagen, un linaje idéntico a mí, pues sufre, llora, siente placer y se alegra, pero sobre todo, no te obedece, ¡como yo!” Goethe, *Prometheus* en *Gesammelte Gedichte*, Edition Lempertz, p. 246. La traducción es mía.

empuña la totalidad de sus fuerzas, facultades, capacidades y cuya mejor expresión es el irreverente final del poema: “*Wie ich*”. *Ich*, yo. ¿A quién glorificaron los *Stürmer* sino al *Yo*, a su genialidad?

Este *Prometeo* del año 1773 entraña varias referencias típicas del concepto de genio durante el *Sturm und Drang*: creación autónoma, equiparación del Titán (o del poeta) con Dios y conflicto con las convenciones, autorrealización individual, ingenuidad primigenia, originalidad creadora, naturaleza, etc. Pero quizá sea la invocación del corazón del Titán la expresión con mayor riqueza semántica a este respecto. Dice en el poema: “¿Quién me ayudó contra/ la insolencia de los Titanes?/ ¿Quién me salvó de la muerte,/ de la esclavitud?/ ¿No lo has consumado todo tú,/ sagrado corazón ardiente?”¹⁶⁶

Estas líneas cobran un sentido especial cuando se las compara con las de otro poema de la misma época: *El águila y la paloma* (*Adler und Taube*), en el cual las grandes cotas alcanzadas por el desafío prometeico se estrellan literalmente contra el suelo, como si Goethe quisiera advertir sobre las consecuencias del entusiasmo genial llevado al extremo. El segundo poema, una fábula en realidad, comienza así: “Batía las alas hacia su presa el águila joven, cuando la flecha de un cazador la golpeó, cercenando las fuerzas de su ala derecha¹⁶⁷.” En cuanto a la iconografía existe unanimidad: el águila del primer verso es la de Zeus y ella representa al genio; pero a diferencia del poema anterior, en éste pierde la autosuficiencia y la fuerza creadora de las que se ufana en el primero. Sobre esta diferencia David E. Wellbery apunta: “*Modernity is the wound of genius*¹⁶⁸.”

Entwicklung y *Bildung* son palabras parecidas y ambas tuvieron tanta importancia para el siglo XVIII en Alemania que no sólo hubo en la literatura una *Bildungsroman*, sino también una versión de la primera: la *Entwicklungsroman* o novela de desarrollo. Sin embargo, las fronteras de cada cual parecían claras conforme a lo siguiente: el desarrollo es un proceso natural, por el cual los componentes encerrados en una especie de núcleo primitivo evolucionan hasta llegar a cierto término. Por el contrario, la *Bildung* sería la incorporación de nuevos elementos a esa evolución. Sin embargo, decir que de ese modo

¹⁶⁶ Loc. cit.

¹⁶⁷ “Ein Adlersjüngling hob die Flügel/Nach Raub aus;/ Ihn traf des Jägers Pfeil und schnitt/ Der rechten Schwinge Spannkraft ab.” Goethe, op. cit., p. 243. La traducción es mía.

¹⁶⁸ Loc. Cit.

quedaban definidos los contornos de ambas palabras, suscitaba una reflexión oportuna: ¿Es la evolución del hombre desarrollo o formación?

Los personajes de Goethe se vieron alcanzados por esta pregunta, y si a ello añadimos sus estudios sobre morfología y de evolución de las plantas, parece haber sucedido una compenetración de ambas. En *Prometeo*, *Werther*, *Götz von Berlichingen* y el águila de *Adler und Taube* es notoria esta combinación a partir del despliegue de las fuerzas endógenas que cada uno representan, como la del genio; pero la incidencia de factores exógenos contra los que chocan (el padre, las costumbres de los nobles, la tradición, la modernidad) son el indicio de una concepción de *Bildung* basada en la impresión del mundo sobre el individuo. Así, en el caso de Prometeo, “el desamparo y el abandono determinaron la situación del Titán, pero al mismo tiempo fueron causa de su autosuficiencia y del descubrimiento de su fuerza creadora”¹⁶⁹; Werther lucha contra las instituciones que lo sobrepasan y prefiere suicidarse para preservar intactas sus convicciones, truncando así su formación; Götz confronta el cambio y es arrastrado por él; y la avidez del genio-águila es aplacada con una reflexión sobre la frugalidad. Dicho de otro modo: los personajes goetheanos no alcanzan su madurez mientras no reconocen su relación constitutiva con el resto del mundo. Pues, ¿de qué otro modo se llega a ser un *world-wise*, si no es a través de la experiencia, enfrentando lo extraño e inimaginable?¹⁷⁰

Años más tarde, cuando Goethe mande a Wilhelm Meister de viaje para que viva sus años de aprendizaje (*Lehrjahre*), responderá la pregunta planteada *supra*, contestando que el hombre se desarrolla, pero sobre todo se forma en la acción. Así vincula, entonces, la confianza en el corazón del hombre prometeico y reconoce la clave principal de la formación: mantenerse abierto al mundo.

¹⁶⁹ Maldonado, Manuel: *Poesía y poética de Goethe en: Encuentros con Goethe*, Trotta, p. 124.

¹⁷⁰ Cfr. Smith, Mick: *An ethics of place: Radical ecology, postmodernity, and social theory*, State University of New York Press, p. 217.

Conclusión

A partir de Winckelmann y Lessing se comenzó a dibujar la silueta del nuevo hombre, es decir, del hombre que a diferencia de los ya existentes, se caracterizaría por contar con una idea sobre su esencia humana y la finalidad de su propia vida. Después de la transmigración de dicha idea a Goethe, Herder y Schiller, me gustaría decir que ese contorno adquirió contenido gracias al ideal de formación. No es que el nuevo sujeto fuera completamente otro, más bien, se trataba del mismo pero reconfigurado. Porque el original y moderno, visto como punto de partida, carece de unidad y su desarrollo es disperso. Por ello, frente a arquetipos anteriores, deseados o anhelados, parecía inferior e indeseable. Principalmente porque su imagen como todo se volvió en tanto fragmento casi imposible de asir. Cualquiera podría tomar a un griego, creían, para ponerlo delante como ejemplo de hombre, pero nadie sería capaz de hacer lo mismo con uno de nuestros individuos escindidos.¹⁷¹

Merced a esa ejemplaridad característica de los hombres de otras épocas, creció la imperiosa necesidad de modelar una humanidad capaz de representar la integridad de lo humano. Sin embargo, de inmediato se volvió un problema la definición de la totalidad humana, y por eso hubo disenso entre Winckelmann y Lessing. Era claro para éste que ninguna capacidad, ninguna potencia podía quedar fuera, mientras la aspiración fuese un desarrollo omnilateral, es decir, total y completo del género humano, por lo que el ideal estético de Winckelmann (“noble sencillez y serena grandeza”) le pareció imperfecto en tanto excluía al dolor de su modelo. En cambio, todas las muestras de sensibilidad eran imprescindibles para Lessing, y no sólo porque permiten el libre vuelo de nuestra naturaleza, pues también las emociones pueden impulsar la ascensión del hombre y la conformación de su totalidad. Esa era la misión del drama burgués, según el autor de la *Dramaturgia de Hamburgo*, y de la compasión como mecanismo.

A pesar de las diferencias entre estos, Winckelmann y Lessing comulgaban en que la capacidad de autoformarnos nos permite penetrar con la mirada en un estado futuro e ideal, para luego ir tras él, pues nuestra naturaleza original se ha perdido y eso ya es irremediable. Por ello, el mensaje detrás de la teoría trágica de Lessing es curarnos del error (*hamartia*)

¹⁷¹ Cfr. Schiller, *La educación estética*, Carta VI, pp. 30-32.

con vistas al porvenir, porque la vida del hombre, a diferencia de la del héroe trágico, sigue abierta y es susceptible de mejorarse.

Herder participa por completo de este sentir y afirma como ellos que el hombre moderno no ha encontrado una finalidad con respecto a su propio ser. Los griegos tuvieron su motor: la belleza; el medievo el suyo: la perfectibilidad del alma. En cambio, en su mundo nadie sabe cómo realizar su esencia humana y su propia vida, además de que las metas individuales y colectivas fueron secuestradas por el Estado, quien busca solamente su progreso. Sin embargo, dentro del escenario universal, Herder concluye que la modernidad y la escisión son estados provisionales de la humanidad igual que los anteriores, de los cuales los hombres deben aprender para perfeccionarse, pues la historia es nada menos que la preparación de una época dichosa hacia la cual tienden todos los esfuerzos individuales, seamos sujetos o pueblos enteros. Parece, entonces, que Herder se mueve dentro de la idea de autoformación antes compartida por Lessing y Winckelmann; sin embargo, la historia es un proyecto divino y eso le resta determinación a la humanidad, al mismo tiempo que le ofrece un asidero para hacerlo.

Comencé este trabajo afirmando en la introducción que la *Aufklärung* se comprometió con la educación del género humano, porque suponía que por medio de ella conseguiríamos alcanzar un final feliz. La filosofía de la historia de Herder es eudemonista, también la de Lessing, y aunque Winckelmann no tuviera el mismo carácter optimista, la antropología filosófica detrás de su obra estética mira hacia adelante y se posa en un horizonte venturoso para el hombre (“de progreso continuo hacia mejor”, según Kant). Es cierto, por otra parte, que en los últimos años volteamos a ver a la Ilustración con suspicacia, pues la *eudaimonia* hacia la cual se dijo que nos dirigiría retrocedió de golpe. Sin embargo, la Ilustración misma dejó constancia de sus propias dudas, en cuyo eco puede escucharse aún la voz de Goethe, quien también esperaba la realización de ese plan mas no lo daba por hecho sin acciones propulsoras.

Que el pensamiento moderno confiara en el progreso humano (y técnico-económico-industrial) sin anticipar sus consecuencias reales no es suficiente para calificarlo de ingenuo o iluso. Detrás de su visión progresista, completamente afín al ideal de *Bildung*, y sin la cual sería imposible tal y como lo hemos dibujado aquí, existe, como en Kant, un “hilo

propulsor” que ayude a realizar lo que se afirma posible, a saber, el despliegue libre y omnilateral del ser humano. No se trata, pues, en la Ilustración alemana de confiar ciegamente en el destino de la especie como progreso lineal, cierto e indudable hacia la perfección, sino de actuar, pese a los embates y el sufrimiento, para aproximarse y conseguirla. Aunque la libertad, la felicidad y el desarrollo omnilateral de la humanidad sean las metas de un plan divino, el hombre puede y debe imponerse como propio este fin. Esa es la lección del humanismo alemán. Ya que, “la naturaleza humana lleva consigo no serle indiferente ni la época más lejana de la humanidad futura si puede tener la seguridad de que llegará.”¹⁷²

¹⁷² Kant, *Idea de una Historia Universal en sentido cosmopolita en: Filosofía de la historia*, p. 208.

Bibliografía¹⁷³

AA. VV., *¿Qué es la ilustración?* (trad. de Agapito Maestre y José Romagosa), España, Tecnos.

AA. VV., *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen* (Hrsg. von Ehrhard Bahr), Stuttgart, Philipp Reclam jun., 1974.

AA. VV., *A companion to the works of Gotthold Ephraim Lessing* (ed. Barbara Fischer and Thomas C. Fox), Camden House, 2005.

VV. AA., *A Companion to the Works of Johann Gottfried Herder* (ed. Hans Adler y Wulf Koepke), Rochester, Camden House, 2009.

Anzenbacher, Arno: *Bildungsbegriff und Bildungspolitik* en <https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/article/viewFile/258/239>. Consultado por última vez el 27/09/15.

Berlin, Isaiah: *Vico y Herder* (trad. Carmen González), Madrid, Cátedra, 2000.

Bodas Fernández, Lucía, *El sujeto burgués en el Werther de Goethe: inactividad y fracaso*, Colombia, Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, Número 8, 2008.

Contreras, Francisco: *La filosofía de la historia de J. G. Heder*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2004.

De Brugger, Ilse Ma., *La rebelión de los jóvenes escritores alemanes en el siglo XVIII: textos críticos del Sturm und Drang* (trad. Herbert Wolfgang Jung), Buenos Aires, Nova, 1976.

Eckermann, Johann Peter, *Conversaciones con Goethe* (trad. Jaime Bofill y Ferro), México, UNAM, Tomo I, 2001.

Engels, Friedrich, *Las guerras campesinas en Alemania* (trad. Leando Martínez), México, Grijalbo, 1971.

Frank, Manfred, *El dios venidero. Lecciones sobre la Nueva Mitología* (trad. Helena Cortés y Arturo Leyte), Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994.

¹⁷³ Las obras marcadas con un asterisco fueron consultadas en alemán gracias al acervo electrónico de www.zeno.org

Goberna Falque, Juan R., *Civilización: historia de una idea*, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

Gode von Aesch, Alexander, *El romanticismo alemán y las ciencias naturales* (trad. de Ilse Teresa M. de Brugger), Argentina, Espasa Calpe, 1947.

Goethe, J.W., *Obras Completas* (trad. de Rafael Cansinos Assens), Madrid, Santillana Ediciones Generales, Tres tomos, 2003.

----- *Las desventuras del joven Werther* (trad. De José Manuel González), Madrid, Càtedra, 1983.

----- *Winckelmann und seine Jahrhundert.**

----- *Gesammelte Gedichte*, Czech Republik, Edition Lempertz, 2006.

Herder, J.G., *Antropología e Historia* (trad. de Virginia López-Domínguez), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2002.

----- *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Leipzig, Hartnack, Dritte Auflagen, II Bände, 1828.

----- *Obra selecta* (trad. Pedro Ribas), Madrid, Alfaguara, 1982.

----- *También una filosofía de la historia para la educación de la humanidad* (trad. Elsa Tabernig), España, Espuela de Plata, 2007.

Hernández-P., J., *La conciencia romántica: con una antología de textos*, Madrid, Tecnos, 1995.

Hölderlin, Friedrich, *Hiperión* (trad. de Alicia Molina), México, Ed. Coyoacán, 1996.

Jaeger, Werner: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1971.

Kultermann, Udo, *La Historia de la Historia del arte* (trad. de Jesús Espino Nuño), Akal, 1996.

Lepenes, W., *La seducción de la cultura en la historia alemana* (trad. de Jaime Blasco), Madrid, Akal, 2008.

Lessing, G. E., *Gesammelte Werke* (Hrsg. von Wolfgang Stamler), München, Carl Hanser, 1959.

- *Laocoonte* (trad. de Eustaquio Barjau), Madrid, Tecnos, 1989.
- *Miss Sara Sampson* (Ed. De Santiago Sanjurjo), Madrid, Escolar y Mayo Editores, 2014.
- *Emilia Galotti* (trad. de Jordi Jané), Madrid, Ediciones Cátedra, 1998.
- *Crítica y dramaturgia* (trad. de Vicent M. Sanz Esbrí), España, Ellago Ediciones, 2007.
- *Dramaturgia de Hamburgo* (trad. de Feliu Formosa), México, CONACULTA, 1997.
- *La educación del género humano* (trad. Emilio Estiu), Barcelona, Azul Editorial, 2008.
- Kant, Emmanuel, *Filosofía de la Historia* (trad. Eugenio Imaz), México, F.C.E., 1979.
- López Espinoza, Marco Antonio, *El problema Grecia-modernidad en Schiller*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Maestría, 2006.
- Lovejoy, Arthur O., *La gran cadena del ser* (trad. de Antonios Desmots), Barcelona, Icaria, 1983
- Martinec, Thomas, *Lessings Theorie der Tragödiwirkung*, Tübingen, M. Niemeyer, 2003.
- Mayos Solsona, Goncal, *Ilustración y Romanticismo. Introducción a la polémica entre Kant y Herder*, Barcelona, Editorial Herder, 2004.
- North, John Harry, *Winckelmann's "Philosophy of Art". A Prelude to German Classicism*, UK., Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Naydler, Jeremy, *Goethe y la ciencia* (trad. Carlos Fortea y Esther de Arpe), Madrid, Siruela, 2002.
- Ortega y Medina, Juan A., *Imagen y carácter de J. J. Winckelmann, cartas y testimonios*, México, UNAM, 1992.
- Pascal, Roy: *The German Sturm und Drang*, Manchester, Manchester University Press, 1953.
- Rehm, Walter, *Griechentum und Goethezeit. Geschichte eines Glaubens*, Bern, A. Francke, 1952.

Reichenbach, R., *Philosophie der Bildung und Erziehung: eine Einführung*, Stuttgart, Kohlhammer GmbH, 2007.

Ripalda, José Ma., *La nación dividida*, México, F.C.E., 1978.

Roetzer, Hans, *Historia de la literatura en lengua alemana desde los inicios hasta la actualidad*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2012.

Safranski, Rüdiger, *Goethe y Schiller. Historia de una amistad* (trad. Raúl Gabás), México, Tusquets, 2011.

Sala Rose, Rosa, *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona, Alba, 2007.

Salmerón, M., *La novela de formación y peripecia*, Madrid, A. Machado, 2002.

Schiller, F., *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre* (trad. Jaime Feijoo y Jorge Seca), Barcelona, Antrophos, 1990.

----- *Seis poemas "filosóficos" y cuatro textos sobre la dramaturgia y la tragedia* (trad. de Martin Zubiría y Josep Monter), Museu Valencià de la Il·lustració y de la Modernitat, 2005.

----- *Sobre poesía ingenua y poesía sentimental* (ed. de Pedro Aullón de Haro), Editorial Verbum, 1994.

Szondi, Peter, *Poética y Filosofía de la Historia* (ed. De Senta Metz y Hans-Hagen Hildebrandt,) Madrid, Visor, 1992.

Todorov, Tzvetan, *El espíritu de la ilustración* (trad. Noemí Sobregués), Barcelona, Círculo de Lectores/ Galaxia Gutenberg, 2008.

Vierhaus, Rudolf, *Bildung* (trad. Juan Guillermo Gómez García), Universidad de Antioquía, Separata Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIV, No. 33.

Villacañas, J. L., *La quiebra de la razón ilustrada: idealismo y romanticismo*, Madrid, Cincel, 1998.

----- *Tragedia y teodicea de la historia. El destino de los ideales en Lessing y Schiller*, Madrid, Visor Distribuciones, 1993.

Winckelmann, J. J., *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y en la escultura* (trad., intro. y notas de Salvador Mas), Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2008.

----- *Gedanke über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerey und Bildhauer-Kunst.**

----- *Abhandlung von der Fähigkeit der Empfindung des Schönen**