

Bildung: el despliegue del espíritu ante su retorno a la barbarie*

Recibido: 30/08/2023 | Revisado: 22/03/2024 | Aceptado: 29/03/2024
DOI: 10.17230/co-herencia.21.40.7

Liliana Saavedra Rey**
Sneider Saavedra Rey***
Ania Quintero López****

Resumen “El retorno a la barbarie” designa un fenómeno cíclico advertido por los estudios contemporáneos que lo caracterizan como una propensión humana hacia la negación del otro, materializado en el siglo XXI en la exacerbación de la violencia, la irracionalidad ideológica, la destrucción ambiental, la exclusión social y la cosificación de individuos en dinámicas de rendimiento y consumo. Ante este cuestionamiento a la idea misma de humanidad, este artículo de investigación analiza el despliegue del espíritu inherente al concepto neohumanista *Bildung* de la tradición alemana, sus ciencias del espíritu, la antropología filosófica y la antropología pedagógica, como alternativa de *buen vivir* postulada desde los albores de la filosofía. Así concluye que una *buena vida* prioriza el ejercicio espiritual de la apertura permanente hacia el mundo (*Offenheit*), enfatizando en la categoría *homo educandus*, la cual refiere al *ser en despliegue* que es todo individuo en busca de su humanización desde la otredad.

Palabras clave:

Antropología filosófica, antropología pedagógica, ética, *Bildung*, humanismo, espiritualidad, *paideia*.

Bildung: Spirit Deployment Before its Return to Barbarism

Abstract “The return to barbarism” designates a cyclical phenomenon noticed by contemporary studies that characterize it as a human propensity towards the denial of the other. It is set up again in the 21st century through the exacerbation of violence, ideological irrationality, environmental destruction, social exclusion, and the objectification of individuals in consumption dynamics. Faced with this questioning of the very idea of humanity, this research article analyses the spiritual deployment inherent in the neohumanist concept *Bildung* of the German tradition, its spiritual sciences, philosophical anthropology, and pedagogical anthropology, as an alternative to good living raised since the dawn of philosophy. It concludes that a

* Este artículo es producto de la investigación *La formación del ser humano ante el retorno a la barbarie en el siglo XXI: un estudio en clave de antropología pedagógica*, código DSI-664-24. Este proyecto fue financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (SGP-CIUP).

** Doctora en Humanidades. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. ORCID: [0000-0003-0326-2738](https://orcid.org/0000-0003-0326-2738).

*** Doctor en Humanidades. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. ORCID: [0000-0002-](https://orcid.org/0000-0002-)

good life prioritizes the spiritual exercise of permanent opening towards the world (*Offenheit*), emphasizing on *homo educandus* concept, which refers to *the being into deployment* of everyone in search of humanization since otherness.

Keywords:

Philosophical anthropology, pedagogical anthropology, ethics, *Bildung*, humanism, spirituality, *paideia*.

6616-760X.

***Magíster en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. ORCID: [0000-0001-7519-0943](https://orcid.org/0000-0001-7519-0943).

*¿Qué es finalmente lo más útil al hombre en tanto hombre?
¿Acaso discurrir sobre el lenguaje o sobre el ser y el no ser?
¿No sería más bien aprender a vivir de un modo más humano?*
Pierre Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*

***Paideia*, filosofía y psicagogía: formación del espíritu para la buena vida**

La filosofía es, ante todo, una forma de vida, una estética de la existencia, un arte de vivir (*tékhnē tou bíou*). En esto coinciden las investigaciones de Hadot (1998, 2006), Foucault (2003), Nehamas (2005), Noguera (2012), Espinel (2014), Fuentes (2020), entre otros, quienes vienen a subrayar algo que, entre la obviedad y el olvido, parece desdeñarse en el discurso académico, al tiempo que prolifera en la publicación de *bestsellers* (más cercanos a la autoayuda) para lectores no avezados en filosofía: guías para el buen vivir.¹

Que tal concepción primigenia del *amor a la sabiduría* tenga que ser recordada no solo da cuenta del viraje histórico experimentado entre tal práctica y su discurso, sino que invita -tanto a filósofos como a no filósofos- a examinar la propia vida y a buscar hacerla “buena” en la cotidianidad, pues allí coinciden las nociones de saber y de sabiduría: “El verdadero saber es finalmente un saber hacer, y el

1 Véase, de manera ilustrativa, *The Consolations of Philosophy* de Alain de Botton (2000), *Lessons in Stoicism* (2019) o *The Fourfold Remedy. Epicurus and the Art of Happiness* (2020) de John Sellars; o, en el contexto colombiano, *El camino de los sabios. Filosofía para la vida cotidiana* de Walter Riso (2000).

verdadero saber hacer es un saber hacer el bien” (Hadot, 1998, p. 30).

De hecho, como antecedente de la aparición del término *philosophia* en el siglo V a. e. c., o de que Platón la definiera en el siglo IV, es posible identificar una “filosofía antes de la filosofía” (Hadot, 1998), tanto respecto a los primeros pensadores griegos, los presocráticos, como a “las prácticas y las teorías que aluden a una exigencia fundamental de la mentalidad griega, el deseo de formar y de educar, el afán de lo que los griegos llamaban la *paideia*” (Hadot, 1998, p. 23). Su fin último era alcanzar la virtud (*areté*), que solo hasta ese momento empieza a ser entendida como una nobleza que no derivaba exclusivamente de una clase social, sino que cada persona podría forjar -mediante trabajo y esfuerzo- en su propia alma (Jaeger, 2001 [1957]).

De manera consecuente, la filosofía de la época helenística y romana, lejos de ser un discurso reservado para especialistas, se materializa como un “modo de vida”, un “arte de vivir”, una “manera de ser”, un “estilo de vida” (Hadot, 1998, 2006), cuya denominación más precisa es la de constituir un *ejercicio* (práctica existencial, trabajo con uno mismo) *espiritual* (intelectual y moral al mismo tiempo, que incluye la imaginación, la sensibilidad y la voluntad); en definitiva, el cultivo personal que nace de la totalidad psíquica del individuo para operar un cambio radical del ser.

Ante todo, por lo menos desde Sócrates, la opción por un modo de vida no se localiza al final del proceso de la actividad filosófica, como una especie de apéndice accesorio, sino por el contrario, en su origen, en una compleja interacción entre la reacción crítica a otras actitudes existenciales, la visión global de cierta manera de vivir y de ver el mundo, y la decisión voluntaria misma [...] que exige al individuo un cambio total de vida, una conversión de todo el ser y, por último, cierto deseo de ser y de vivir de cierto modo (Hadot, 1998, p. 13).

Entendida como “práctica de sí sobre sí” (Foucault, 2003), este interés de que las personas aprendan la *buena vida* o, al menos, aquella que se considere la mejor manera de vivir, marca el vínculo entre la filosofía y la *paideia* con la psicagogía en la antigüedad (Noguera, 2012; Espinel, 2014), pues consiste en una ascesis en cuanto praxis corporal y del alma para que, más allá de los deseos y

del egocentrismo, cada persona busque su verdadero yo, dentro del horizonte de la generalidad propia del espíritu. “La filosofía y la *paideia* tendrían un valor psicagógico en tanto buscaban la conversión del individuo; en este sentido, psicagogía es la conducción del alma para su transformación” (Noguera, 2012, p. 44). En palabras de Foucault (2003), este “saber espiritual” o “espiritualidad” se ocupa de la *epimeleia heautou* (inquietud de sí, cuidado de sí), cuyo propósito es “modificar el modo de ser” del sujeto desde la reflexión y, por ende, la toma de conciencia en cuanto acto ético para cambiar la manera de ser y de ver el mundo, para forjar un carácter propio.

Justamente, tal *formación del espíritu* en el sentido de “cultivar y extraer lo más excelso, favorable y perfecto del hombre. Obtener lo mejor de sí a partir de sí”, que “tiene que ver con el conocimiento de sí mismo y del *cosmos* en general y con la transformación de las formas de vida o conversión” (Espinel, 2014, p. 6), resulta el ejercicio más apropiado para la buena vida pues conduce al gozo, la tranquilidad, la imperturbabilidad y el gobierno de sí, como camino hacia la sabiduría, la ataraxia y, sobre todo, como “realización y mejora de uno mismo” (Hadot, 2006, p. 48).

Al respecto, en su *Ética Nicomáquea*, Aristóteles (1993) consideró la *eudaimonía* como el fin último o bien realizable de todas las acciones del hombre (libros I al IX), incluso en su modelo ético de hombre teórico (libro X). Este concepto, ya abordado por Platón en *Gorgias*, *Banquete*, *Fedón* o *Timeo*, cobra en el pensamiento del Estagirita toda su relevancia como “buen vivir” en relación con el “obrar bien”, lo cual se materializa en las tres formas de vida que estudia: “vida del cuerpo” (*bíos apolaustikós*), “vida con los otros” (*bíos politikós*) y “vida con las ideas, con las palabras, con la mente” (*bíos theoretikós*). A través de estas formas de vida desarrolla una teoría de la felicidad que no excluye los bienes exteriores que dan sustento a lo corporal, y desde los cuales se reconoce la buena vida como “prosperidad”, sin limitarla al goce individual sino articulándola con la *harmonia* ciudadana, en aras de establecer un “bienestar” colectivo en cuanto cuerpo unido a otros cuerpos.

Refiere, así, a una *praxis* con *logos*, una acción llena de sentido, pues “el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con

la virtud (*areté*)” (Aristóteles, 1993, p. 142). A esta debe propender el sabio tanto en el camino de la contemplación dentro de la última forma de vida, como en el ejercicio de la prudencia (*phronesis*), la cual refiere a la actuación que propende por hacer el bien a otras personas. De esta manera, la *eudaimonía* representa el mayor bien -la buena vida- para los seres humanos, pues implica la manera en que se pueden disfrutar los demás bienes en cuanto el ser se satisface de lo que hace de sí mismo en relación con los otros y con el mundo que habita. Allí radica eso bueno (*eu*) dado por la divinidad, por el espíritu (*daimōn*).

En este sentido, el ideal de humanidad, expresado en la *paideia*, se enfoca en esta preocupación psicagógica de la cultura griega y su filosofía, tal y como lo ilustra Jaeger (2001):

La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente. Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente. “Constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu”, tales son las palabras mediante las cuales describe un poeta griego de los tiempos de Maratón y Salamina la esencia de la virtud humana más difícil de adquirir. Solo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora. La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, “idea” o “tipo” normativo que se cierne sobre la intimidad del artista (2001, p. 11).

En efecto, tal fuente de formación espiritual que representa la *paideia* es el referente fundamental para comprender esa idea de *Bildung* que, transitando el misticismo medieval y el romanticismo, profundizaría en el despliegue del espíritu para la realización personal, con lo cual se institucionalizó en la modernidad la idea del cultivo de sí para la buena vida. Como se reconoce en su configuración histórica, su aparición permanente en Occidente desde la antigüedad plantea el contrapunto ante la propensión del ser humano hacia el extravío de sí mismo, su pérdida de humanidad, cuyo último resquicio se encarna en la noción de espíritu.

No es coincidencia que cada vez que se recrudece la negación

del otro o de sí, o cuando el utilitarismo aparece por encima de la finalidad sin fin de la vida humana, reaparezca la necesidad de abordar la *Bildung* como conciencia del trabajo sobre uno mismo para la buena vida, la cual resultaría justamente tanto de dicha conciencia como de tal cultivo personal (espiritual). La actualización para el siglo XXI de tal despliegue del espíritu humano ante el retorno, también cíclico, de su propensión a la barbarie, es el propósito de este artículo.

El retorno a la barbarie en el siglo XXI

Al rastrear, junto a Offe (2007), los orígenes del concepto de *barbarie*, se puede ver que en los textos de Heródoto y Homero tal designación se daba a los hablantes de una lengua extranjera con quienes resultaba imposible comunicarse, sin ser esta rareza una razón de desprecio, hasta el tiempo de las guerras entre griegos y persas (siglo IV a. e. c.) que comienza a definir lo incivilizado, inculto, salvaje, ignorante, extranjero, cruel e inhumano.

Esta esfera de significación se redescubre especialmente en Francia, a través de una antropología política pesimista, a comienzos de la modernidad, inspirada en imágenes de la antigüedad clásica, y se introduce después en el discurso filosófico, legal y estético. Baudelaire trata detalladamente la cuestión del “*eternelle et incurroegible barbarie de l’homme*”, y la vigilia de la Primera Guerra Mundial, los socialistas (Jeran Jaurès, y después Rosa Luxemburgo) se manifiestan bajo el grito de batalla “*socialisme ou barbarie*”. A su vez, el Código Penal francés prevé sentencias más duras cuando una agresión contra la vida y la integridad física se ejecute de manera “bárbara”, es decir, “empleando tortura corporal”. A través de este uso francés del siglo XIX y de principios del XX, el concepto de barbarie se abrió camino, a gran escala, en el lenguaje de la historia contemporánea alemana y en su interpretación tras la Segunda Guerra Mundial. Aquí llega a significar la máxima antítesis de la supuesta condición normal de la civilización y la modernidad, sobre todo tras la aniquilación metódica de los judíos durante la guerra (Offe, 2007, p. 22).

Desde entonces, las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial se han convertido en el punto de partida por excelencia de los estudios contemporáneos sobre la crisis de lo humano debido a la recurrencia de códigos y narrativas simbólicas en torno al testimonio

y la memoria que convirtieron al Holocausto en “la representación simbólica dominante del mal al final del siglo xx”, como lo sustenta Alexander (2002) en “*On the Social Construction of Moral Universals: The Holocaust from War Crime to Trauma Drama*”, instituyéndose en un “modelo arquetípico de trauma cultural universal” (Beriaín, 2007). Como sello del siglo xx (Hobsbawm, 1998), se ha convertido en el hito para la revisión cultural y social del siglo XXI con sus nuevas formas de barbarie, como lo evidencian los estudios filosóficos y sociológicos al respecto.

La extensión bibliográfica sobre este tema abarca obras tan disímiles como el esfuerzo colectivo para el Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau: *Auschwitz de la A a la Z. Historia ilustrada del campo* (Cywiński et al., 2016); al que se le suman *Auschwitz, residencia de la muerte* (Swiebocki y Swiebocki, 2016); *Eichmann en Jerusalén* (Arendt, 2013 [1991/1963]); *Modernidad y Holocausto* (Bauman, 1997); “*Modern ‘Barbarity’: A Micro-State of Nature?*” (Offe, 1996 [2007]); *Homo Sacer* (Agamben, 1998); *Lo que queda de Auschwitz* (Agamben, 2000); “*How Neighbors Become Jews*” (Beck, 1996); *Tierra negra* (Snyder, 2015); *Sobre la tiranía* (Snyder, 2017); *La efígie muda* (Bárcena, 2001); *Infancia en traje de rayas* (Bartnikowski, 2016); *El festín de la muerte* (Díez de Palma, 2013); *Por los campos de exterminio* (Reyes Mate, 2003); *Sin destino* (Kertész, 2006); *¿Auschwitz por herencia?* (Bensoussan, 2010); *Genocidio* (Springer, 2014); *La Shoah en Lévinas: un eco inaudible* (Sucasas, 2015).

Además de los incontables testimonios de sobrevivientes que se hicieron célebres, entre los que se encuentran Dita Kraus, la bibliotecaria de Auschwitz, Ana Frank con su *Diario* o Viktor Frankl (2004 [1946]) con *El hombre en busca de sentido*; solo para referir algunos. Amén de la producción cinematográfica testimonial y ficcional, encabezada por el documental *Shoah* de Claude Lanzmann (1985) o la película *La lista de Schindler* de Steven Spielberg (1993), respectivamente.

En todo este trabajo de memoria como parte de la reparación, de acuerdo con lo que enseña Benjamin (2021 [1940]), se ha instituido un campo de reflexión y cuestionamiento constantes como prevención ante el olvido colectivo de los orígenes de la barbarie,

los cuales implican el retorno a pensar el ser humano y su dignidad como persona, como lo ilustran *Si esto es un hombre* de Primo Levi (2013 [1947]) -continuado en *La pregunta por el hombre: Primo Levi y la zona gris* (Galcerà, 2016)- o *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto* (Moradiellos, 2009).

De acuerdo con los análisis de Sloterdijk (2006), resulta consecuente que “precisamente aquellas épocas que han hecho sus principales experiencias a partir de un potencial de barbarie liberado excesivamente en las relaciones interhumanas sean asimismo aquellas en las que el llamado al Humanismo suele sonar más alto y perentorio” (p. 5), refiriéndose en particular a las respuestas del cristianismo, el marxismo y el existencialismo en sus diferentes variantes, así como expresiones artísticas de todo tipo, que se pronunciaron ante aquellos hechos irremediables de la primera mitad del siglo XX.

Uno de los ejemplos más claros de ese “florecimiento desesperado” o del resurgimiento obligado del humanismo en tiempos de la crisis de posguerra es el texto epistolar de Heidegger, *Carta sobre el humanismo* (2013 [1947]), en el que le intenta dar respuesta a Jean Beaufret, y a toda una generación sobre ¿cómo darle un nuevo sentido al humanismo? Dicha pregunta y, sobre todo, su contestación, abriría un sinnúmero de posibilidades para pensar al *Homo humanus* en oposición al *Homo barbarus* contemporáneo y a la lucha constante del humanismo: “meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, ‘inhumano’, esto es, ajeno a su esencia” (Heidegger, 2013, p. 3). Justo de ese “meditar” o estudiar al hombre es de donde derivan gran parte de los recientes análisis de lo humano y su declive en barbarie.

Si bien la noción de humano correspondería a un rasgo universal, la crisis localizada de determinados sujetos ha producido análisis sobre fenómenos que en inicio podrían representar una generalidad en el caso de los recuentos históricos y una particularidad para los hechos delimitados geográficamente. En el caso del texto de Edgar Morin, *Breve historia de la barbarie en Occidente* (2009), se describe cómo la civilización, o las naciones autoproclamadas de dicha forma, tienen dentro de sí el germen de la barbarie, representado en dos

grandes relatos: el proceso de conquista de América y los efectos poscoloniales; y el siglo XX con el hitlerismo y el estalinismo, en cuyas dinámicas surge la idea que aún pervive de “los excedentes humanos” para justificar procesos de explotación y, por ende, de deshumanización cíclica, incluso bajo arengas moralistas. Una realidad marcada por el horror detrás de los ideales de libertad, justicia, igualdad o universalidad de derechos, que abrió el siglo XXI con los atentados del S-11 y el “retorno” a la guerra santa, según el “factor Dios” que, a decir de Saramago (2001), “después de presumir de haber hecho de la bestia un hombre acabó por hacer del hombre una bestia” (p. 332).

Tanto estas formas de exterminio físico y moral que atentan directamente y con inmediatez contra la vida de los otros, como ciertas dinámicas estructurales (indirectas y a tan largo plazo que se han convertido en *statu quo*) como la organización racional-burocrática de la sociedad capitalista que “produce subjetividades operativo-funcionales” y amplía las brechas económicas dentro de un estilo de vida tecnologizado que cosifica al ser humano, su autocomprensión, su libertad y su apertura hacia el otro (Hardt y Negri, 2005; Nussbaum, 2005, 2006a, 2006b, 2010; Silva, 2016;), cuestionan los modelos políticos y económicos de los que emana lo que Delpech (2007) en su libro *El retorno a la barbarie en el siglo XXI* denomina “el crimen contra el espíritu”, esto es, “la pérdida de aquello que caracteriza a la humanidad” (2007, p. 283).

En esta vía se encuentran diversos estudios que, utilizando las categorías derivadas en torno a la barbarie y la crisis de lo humano evidenciadas en los campos de exterminio, las han reconstruido, ampliado y actualizado a lo largo del siglo pasado, hasta llegar a constituir una caja de herramientas para su análisis ante la posibilidad de retorno a ese estado de maldad; incluso considerando un rasgo antropológico latente. Así, se han incluido dinámicas sociales recientes de acuerdo con el nuevo orden político, la economía mundial y la racionalidad técnica (Hardt y Negri, 2004, 2005; Santos, 2014). Al igual que los cuestionamientos a los avances científicos que han dado luz al transhumanismo y la crisis ambiental, instando al retorno a la espiritualidad -al espíritu humano- como

reconexión con la vida propia, la de los demás, la del planeta, como experiencia de pertenecer al gran Todo, justamente en una época de desasosiego y llena de temores por los procesos de devastación a escala mundial (Boff, 2012).

Todo esto indica que, silenciados los fusiles de la Segunda Guerra Mundial, solo en apariencia y de manera temporal, se ha vislumbrado el retorno a la barbarie del espíritu humano debido a su ensimismamiento en una inmanencia fragmentaria, sin apertura a la trascendencia representada por lo Otro y los otros. De esta manera, la negación de la alteridad ha comenzado por la negación de sí mismo, bien sea por su ilusión paradójica de la felicidad como realización en el consumo (Lipovetsky, 2015, 2019), o por la saturación de positividad de acuerdo con el rendimiento al que se ve obligado en su esfera social (Han, 2016). Tal fragilidad identitaria ha derivado en la radicalización del pensamiento y la polarización, el fundamentalismo religioso y de cualquier otra ideología como declaración de exclusión a quien se presenta como amenaza por ser distinto; los métodos de engaño de los medios de comunicación masiva y las redes sociales; las ingeniosas formas de explotación humana -incluso contra sí mismo, tal como lo sufre y lo autoinflige el “sujeto de rendimiento” (Han, 2016)- y contra el sistema-naturaleza, el sistema-vida y el sistema-Tierra (Boff, 2012), en aras del beneficio económico de la dinámica neoliberal (Chomsky, 2003). Paradójicamente, los síntomas aberrantes de este estadio de la globalización comparten escena con discursos en torno a la universalidad de los derechos, el cuidado de la casa común, la diferenciación y la inclusión.

El “individuo hipermoderno” (Aubert, 2004) se pervierte en la hiperactividad de un tiempo y un sistema social cada vez más exigentes, en medio de la bulimia informativa, la anomia social, “la apatía, el solipsismo y el antidiálogo más descarado” (Duch, 2013, p. 438). Ensimismados en el trabajo, en el entretenimiento tecnológico o en otras prácticas de consumo, se producen subjetividades en masa, pretendidamente apolíticas y amorales que, al otro lado de la pantalla, naturalizan el envilecimiento humano y la explotación ambiental (Boff, 2012) porque sencillamente les resulta indiferente. Sin duda, “una sociedad del acceso a la información y de la inmadurez

generalizada, comprendida como sociedad de la ignorancia y del egocentrismo, es el substrato propicio para la barbarie” (Herrán, 2016, p. 97).

Justamente a inicios del siglo, Bauman (2000) publicaba *Liquid Modernity* advirtiendo sobre la nueva levedad y fluidez social como causa de la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de la acción colectiva como una nueva estrategia de poder del orden neoliberal y su tecnocracia. Esto ha conducido en estas dos décadas a lo que ya vislumbraba este autor como “vulnerabilidad, transitoriedad y precariedad de los vínculos humanos” (Bauman, 2000, p. 28). Un proceso que ha evolucionado hasta la actualidad en forma de *infowars*, noticias falsas y teorías de la conspiración en red dentro de lo que Han (2022) denomina “infocracia”, señalando sus efectos nocivos en la irracionalidad social, como otro indicador de barbarie.

De tales estudios que superan la descripción de las pulsiones naturales de violencia bélica (Freud, 1981 [1933]), se puede mencionar la relación entre ciencia y técnica en relación con las posibilidades y los límites del pensamiento del hombre, tal y como lo ha planteado Heidegger en *¿Qué significa pensar?* (2005) y “La pregunta por la técnica” (1997 [1953]); retomada y actualizada, entre otros, por el filósofo Michel Henry en su obra *La barbarie* (2010). Según este autor, en la supremacía del saber científico se percibe “la negación sistemática de esta vida y el esfuerzo sistemático por extinguir la conexión normativa entre la vida humana y la vida trascendental” (2010, p. 6). Esta situación produce una concepción tecnocrática del mundo donde el discurso científico es la única expresión y, como tal, anula el desarrollo de la cultura y, por ende, produce la fragmentación del ser.

En este contexto, quizás la crisis más consistente en los discursos contemporáneos sea la atribuida al efecto deshumanizador de la economía mundial. Al respecto, Sánchez Díaz (2015) señala la pauperización de un porcentaje considerable de la humanidad debido a que “tres cuartas partes de los humanos [...] se encuentra bajo la línea de la pobreza, lo que crea para ellos un escenario posible de *apartheid* mundial y regional” (p. 34). La causa de esa crisis económica, según

Rodríguez y Anzola (2020), es la adopción por gran parte de los países industrializados del paradigma neoliberal, como lo advertía Hayek en los años noventa, lo que produjo la globalización financiera antes que la globalización productiva; es decir, ampliación de los mercados y disminución de la demanda de productos, lo que ha ocasionado el desequilibrio económico y “el agravamiento de las vulnerabilidades financieras” (2020, p. 4). Esta situación ha sido aprovechada por los organismos internacionales para fortalecerse en detrimento de la clase menos favorecida, que acude a la informalidad laboral diaria para la supervivencia, convertidos en humanos sin futuro.

Esta crisis tiene efectos colaterales que afectan la condición humana en otras esferas como la política. Sánchez Vidal (2013) señala tres de sus grandes efectos: primero, la pérdida de la democracia a causa del doblegamiento de la autonomía de la política respecto de la economía, dado que sin medios económicos los sujetos, e incluso las naciones, pierden la oportunidad de decidir su destino y optan por lo financieramente más viable. Segundo, la desconfianza del ciudadano en los políticos (relación que fundamenta la democracia representativa), que se produce cuando los gobernantes hacen entrega del poder a las élites financieras. Tercero, el empobrecimiento de la clase media con la eliminación de los sistemas de protección social y el aumento de impuestos para robustecer el aparato militar. Según la tesis de Sánchez Vidal (2013), los efectos políticos de “desempoderamiento del sujeto” obstaculizan el desarrollo humano del siglo actual.

Como la barbarie moderna, según lo expuesto, “se basa en la justificación fáctica del dolor del vecino, víctima de acciones crueles ante las que nos hacemos insensibles moralmente” (Berriain, 2007, p. 13), es necesario retornar a las humanidades que se han venido suprimiendo de forma sistemática en escuelas y universidades (Nussbaum, 2010), pues este campo permite velar por la humanidad de las personas (Heidegger, 2013), garantizándoles la posibilidad de forjar su buena vida como práctica filosófica y psicagógica (Hadot, 1998, 2006).

Así pues, la idea del “retorno a la barbarie del siglo XXI” (Delpech, 2007) cuestiona, en general, la crisis del humanismo

y su propensión hacia el mal, y en particular, la educación como garantía de humanización -su “crisis”, diría Nussbaum (2010)- bajo la fórmula “educación o barbarie” (Charlot, 2019). Y es en el fondo de esta disyuntiva donde transita el espíritu humano y la formabilidad que concede a cada ser humano la posibilidad de desplegarse para su realización personal, lo cual no se da por inercia o libertinaje, sino que se enmarca en una constante interpelación del ser como ejercicio espiritual orientado al cultivo personal, esto es, a la *Bildung*.

La configuración de la *Bildung* en la cultura alemana

El concepto *Bildung* ha suscitado fascinación por sus rasgos antropológicos, como lo plantea Horlacher (2014), y encuentra su génesis en el espíritu de la *paideia* griega (Jaeger, 2001) y del misticismo medieval (Fabre, 2011). Su institucionalización para el mundo occidental se da en Alemania entre los siglos XVIII y XIX, y refiere “al objetivo de la realización personal en la vida, aunque es la misma *Bildung* la que, a su vez, va perfeccionándose a lo largo de esa vida realizada” (Horlacher, 2015, p. 10). Por esta razón, en este artículo planteamos dicho despliegue espiritual como alternativa para configurar una buena vida ante la crisis de la humanidad que expusimos en el apartado anterior.

La indefinición y el carácter inasible e incuantificable de esta noción, propios de la cultura romántica que la configura y de la lengua que la enuncia, han motivado diversos estudios y representaciones que permean la novela de formación (*Bildungsroman*), las ciencias del espíritu, la antropología filosófica, la antropología pedagógica y el interés sobre la *Bildung* cada vez que se considera que el hombre se ha extraviado en su devenir histórico, como ha sucedido en el retorno a estas teorías en la actualidad (Aranguren, 2004; Fabre, 2011; Horlacher, 2014, 2015; Ipland, 1999; Runge y Garcés, 2011; Saavedra y Saavedra, 2020; Vilanou, 2001). Por ello, ante el “retorno a la barbarie” resulta fundamental también volver sobre aquel concepto que refiere al espíritu humano en sus expresiones individuales y

sociales, como camino hacia la buena vida pretendida desde los albores de la filosofía (Espinell, 2014; Foucault, 2003; Fuentes, 2020; Hadot, 1998, 2006; Nehamas, 2005; Noguera, 2012).

De acuerdo con el recorrido histórico que realiza Horlacher (2015) para evidenciar la configuración de este concepto en la tradición alemana, uno de los primeros usos del término en sentido moderno aparece en la obra del filósofo suizo Johann Georg Sulzer en 1745, quien lo refiere como “formación de la razón y el juicio”, enfatizando en la importancia de la “formación del carácter”, a lo que se agrega en 1755 la noción de “perfectibilidad”, para el contexto germano, como interpelación para que el pueblo alemán también definiera el espíritu de su nación. Mención aparte merece la idea de “purificación del alma” propia del ámbito religioso en el que Friedrich Gottlieb Klopstock asume la imagen (*Bild*) de Dios en el interior del hombre como instancia moral, la cual se afina en el pietismo en cuanto corriente religiosa dominante en el país en aquella época, concentrada en la piedad individual que reside en la forma (y, por ende, en la formación) interior de las personas, la cual podría perfeccionarse a lo largo de la vida.

La palabra alemana *Bildung* remite a imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*). Es una síntesis y, a la vez, una superación de *Form* (forma), *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración). El origen de la *Bildung* se sitúa en la mística medieval en la que el hombre lleva en su alma la imagen (*Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido creado y la cual debe desarrollar. En el siglo XVIII la idea de *Bildung* se separa progresivamente del antiguo concepto de forma exterior natural (una formación montañosa, un rostro bien formado) para espiritualizarse y asociarse a *Kultur*, bajo la influencia de Herder y Wilhelm von Humboldt. En la tradición del idealismo alemán, la *Bildung* tiende entonces a reencontrar -de manera enriquecida y renovada- su original significado místico. Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011, p. 216).

Esta corriente romántica propia del neohumanismo lleva a Herder a relacionarla con los sentimientos, en particular con el de la virtud

como ideal educativo de una formación integral del ser humano en un marco místico-orgánico de la comprensión de la naturaleza, dentro de la cual cada persona podría consolidar un desarrollo armónico de sus disposiciones naturales. Esto fue representado y reforzado por la *Bildungsroman* (novela de formación), cuyos protagonistas asumían, en medio de las crisis que se encarnaban en su mundo, su proyecto de vida para realizarse como personas, estableciendo desde los ideales griegos que resurgían con la época un valor estético de unidad y armonía como proyección para cada existencia humana.

Desde estos presupuestos, Herbart enfatizó la distinción entre la formación (*Bildung*) y la educación (*Erziehung*), en cuanto la primera refiere a un despliegue espiritual individual -“el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012 [1975], p. 39)- en el marco de las prescripciones brindadas por la última en las diversas instituciones sociales. En efecto, formarse es dar ese salto fuera de sí, “poner en libertad el ser en la comparecencia del ente mismo” (Heidegger, citado en Vargas *et al.*, 2010, p. 9), hacia la generalidad de lo humano, para retornar enriquecido a lo propio, ampliando los horizontes de sentido personales, con los cuales se despliega el espíritu.

Para que esta concepción se consolidara así, fueron determinantes las ideas de Shaftesbury, cuyos textos traducidos al alemán cuando utilizaban la palabra *Bildung* superaba la adquisición de conocimientos, designando dicho “proceso de transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad”, así “se distinguía claramente de las ideas iluministas de educación que se centraban en el conocimiento útil”, privilegiando el lugar de “lo creativo y también lo causal e inmensurable” tal y como se vería representado en el movimiento *Sturm und Drang* (Horlacher, 2015, p. 32).

Convertido en símbolo de identidad en los *Discursos a la nación alemana* de Fichte en 1808, este ideal de perfección humanista se fijó desde la Universidad de Berlín como parte de la reforma planteada por Wilhelm Von Humboldt, para quien el hombre tiene una propensión auténtica y creativa a “su propio ennoblecimiento y mejora interior”, dándole “a su esencia valor y duración” (2004 [1793], p. 235), para

lograr así un perfeccionamiento del Estado mismo en consonancia con el perfeccionamiento de sus individuos. Como parte de un movimiento espiritual, personal, natural e interminable, la *Bildung* rechaza el sentido utilitarista de la vida y se instituye como despliegue singular hacia la cultura (*Kultur*), cuyos centros educativos obran como “fortalezas fronterizas contra la barbarie” (Evers, 2002, p. 31).²

Bildung es el modo de ser subjetivo de la cultura, la forma interior y la actitud espiritual del alma que es capaz de recibir cuando se le acerca desde el exterior, de integrarlo por sus propias fuerzas a una vida unitaria y de plasmar, a partir de esta vida unitaria, cada uno de sus actos y de sus expresiones. Los diferentes sistemas culturales, el arte, la ciencia, el Estado, nos exigen en todas partes esfuerzos, nos exigen integrarnos a determinados conjuntos: la *Bildung*, por el contrario, vive en el individuo, porque alumbra en él las fuerzas y capacidades y las integra en una forma que representa, en una misma orientación, el sentido inmanente de nuestra existencia, un mismo *télos* de la historia. Con independencia de lo que exijan de nosotros la profesión o cualesquiera otros poderes objetivos de la vida, aquí ha de cumplirse lo humano (Nohl, 1988 [1935], p. 177).

La *Bildung* es así concebida como “revolución espiritual” (Nohl, 1926, p. 6) uniendo el carácter y la moralidad con el fin de alcanzar la armonía con uno mismo desde el principio de proximidad, dándole una gran importancia a la experiencia personal y la formación individual en el interior de cada persona.

“Con la idea de formación -afirma Mann (1993 [1915/18])- la cuestión social, la cuestión política queda restituida al terreno que le es propio, esto es, al interior de la personalidad; porque con esta idea regresa a la esfera que nunca debería haber abandonado, que es la esfera psíquica y moral, la esfera humana” (p. 251). Y justamente accediendo a estas ideas de totalidad, cada persona podría convertirse en un ser mejor, asimilando en los años de entreguerras y postguerra (en el marco de la Escuela de Investigaciones de Frankfurt) la *Bildung* a la formación crítica que conduce a la toma de conciencia y a la emancipación de los individuos, como lo planteó el mismo Horkheimer: como conquista personal de su autonomía en medio del

2 Las traducciones de los textos en alemán son responsabilidad nuestra.

industrialismo y la sociedad de masas. “Con la revolución tecnológica permanente, la *Bildung* engendra la revolución permanente del ser humano” (Heydorn, 1972, p. 122).

Con todo, tal ideal ha sido confrontado en diversos momentos de la historia por su carácter intangible (pues depende del espíritu humano y sus posibilidades de realización), puesto en cuestión por no ser “realista” o “útil”. Aún más hoy se escuchan estas críticas, basadas en la racionalidad instrumental que entroniza la rentabilidad del capital cultural de acuerdo con dinámicas de eficiencia y eficacia, cuya obsesión por la medición resulta impotente para concebir la autorrealización personal como propósito del sistema social, más allá de los paradójicos discursos en torno a la convivencia pacífica, el cuidado de la naturaleza, la inclusión y la no violencia.

Con mayor razón en estas condiciones, *Bildung* atañe al despliegue espiritual que reconoce en cada ser humano una finalidad sin fin; su valor como persona y como promesa. El hombre como subjetividad enfrentada al mundo objetivo: ser y sentido imbricados en una existencia. Esto se evidencia en la consolidación del concepto desde la Edad Media hasta la modernidad, en la que llegó a ser uno de los términos fundamentales para entender los avances del humanismo, al referir a “algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Humboldt, citado en Gadamer, 2012, p. 39). La formación, entonces, muestra el modo en el que una persona moldea y estructura su existencia, desde su espíritu en relación con el mundo, en la búsqueda de una vida superior. Es de esta manera en la que dicha persona adquiere una *forma* determinada, singular, original, lo cual se constituye en su realización en el horizonte del espíritu humano, constitutivo de la buena vida.

No en vano Nietzsche (2002 [1882]) retomó la célebre sentencia de Píndaro “Llega a ser el que eres” para evidenciar la manera en la que cada persona está llamada a construir su propia vida, tendiendo un puente hacia diversas posibilidades de realización, en el marco de la generalidad humana. Esta concepción es un llamado a tomar conciencia de que ningún ser humano termina de realizarse, nunca

está terminado, sino que está en continuo devenir, enfrentado a nuevas experiencias que lo llevan a explorar versiones desconocidas de su existencia.

En este sentido, *Bildung* implica un proceso de transformación articulado a la ética en cuanto a las decisiones y acciones personales derivadas de los valores desarrollados en un determinado marco axiológico, y también a la estética en cuanto manera de concebir y vivir la propia existencia en este mismo acto de valorar el mundo (Saavedra, 2020; Saavedra, 2020a, 2020b; Saavedra y Saavedra, 2020). Por ello, toda referencia a la formación basada en este concepto neohumanista supera las apuestas utilitaristas para presentarse como un cultivo personal que se actualiza en el devenir de cada persona desde sus potencias espirituales.

El despliegue del espíritu en la antropología filosófica y la antropología pedagógica

En los estudios de la antropología filosófica, el ser humano llega al mundo como un “premature fisiológico” (Portmann, 1958) y en toda su existencia se caracteriza por su “inespecificación orgánica” y “primitivismo biológico” (Gehlen, 1993) que le implican la necesidad de *aprender a ser*, gracias a su espíritu que lo dota de *apertura hacia el mundo* (*Offenheit*). Esto resulta fundamental para materializar el buen vivir atendiendo al “principio de la cuestión pendiente” (Plessner, 1941, citado en Scheuerl, 1985, p. 11) para que el hombre asuma a conciencia su responsabilidad de hacer una obra de sí mismo: ese *siendo* gadameriano en el que el “carácter no fijado” nietzscheano, su potencia, deviene permanentemente en acto. Este despliegue de índole espiritual le posibilita trascender sus limitaciones biológicas y sus determinaciones sociales, consolidando su mejor versión posible en uso de su libertad y voluntad.

En particular, Scheler (1960, 1972) enfatiza que el ser humano, a diferencia de los animales, quienes no pueden escapar de la relación entre sus instintos y el medio que habitan, es susceptible de “*abrirse al mundo*’ en medida ilimitada” (Scheler, 1960 [1928], p. 66). Esto recuerda que es creador de su propia vida según su voluntad, dado

que es el centro activo en el que se manifiesta el *espíritu*, que es “actualidad pura”, “único ser *incapaz de ser objeto*”. “El centro del espíritu, la persona, no es, por lo tanto, no ser substancial ni ser objetivo, sino tan sólo un *plexo y orden de actos*, determinado esencialmente, y que se *realiza* continuamente *a sí mismo* en sí mismo” (Scheler, 1960, p. 77).

En este proceso se devela que el hombre no solo afronta asuntos de supervivencia como las demás especies, sino que también está llamado a la construcción del sentido de su vida particular desde el ejercicio de su libertad. Esta asunción de su responsabilidad, desde una perspectiva existencial (Kierkegaard, Jaspers, Camus, Sartre), consolida lo que cada persona “es” de manera única y singular, lejos de una visión esencialista propia de la antropología tradicional. En otras palabras, el carácter abierto del ser humano le permite múltiples posibilidades de realización y pone en cuestión su misma conceptualización unificada como *anthropos*. Como afirma Von Heting, “el viejo humanismo tenía una imagen, la antropología moderna ‘la está elaborando’” (citado por Dienelt en su prólogo de 1980).

Como derivación de la antropología filosófica, el centro de atención de la antropología pedagógica es la ductibilidad del espíritu humano, el cual lo dota de *formabilidad (Bildsamkeit)*, por medio de la cual encuentra o crea un sentido particular para su existencia (se forma) en el marco de posibilidades dado por la cultura. En este entorno, el “desbordamiento de sentidos” que implica la formación (Vargas *et al.*, 2010) lleva a las personas a trascender lo propuesto, tomando conciencia de sí y configurando su existencia. Esto solo es posible en la interacción espiritual con lo otro y con los otros, cuya experiencia transforma la vida propia en uso de la libertad.

Así se expresa la intersección de estas dos disciplinas, antropología y pedagogía, cuyo origen se remonta a la filosofía germana instituida en la modernidad, gracias a autores como Kant, Comenio, Von Humboldt, Herder o Herbart, sus especulaciones con respecto a la subjetividad, su ontología y epistemología, luego del trabajo que la filosofía tradicional realizó en torno a la metafísica del ser. Este terreno abonado permitió a filósofos como Kierkegaard, Bergson y Dilthey volver a lo intuitivo y vivencial frente a lo

racional y universal tan en boga a partir del absolutismo hegeliano, cuestionado en el cambio de siglo (del XIX al XX) por el retorno a “las cosas mismas” de la fenomenología y las nascentes ciencias del espíritu. Dentro de ellas, en la primera mitad del siglo pasado se desarrolló la antropología filosófica como escuela de pensamiento alemana que estableció relaciones con la antropología biológica gracias a autores como Scheler, Portmann, Plessner, Gehlen; con la sociología cultural de Cassirer o el mismo Dilthey, y con la antropología psicológica de corte filosófico con representantes como Boss, Frank y Strauss (Barrio, 2010).

La antropología pedagógica comparte con estos estudios la profundización en el ser humano, enfocándose de manera distintiva en el despliegue espiritual representado en el *homo educandus*, comprendiendo que “el hombre empieza su vida siendo niño, y en cuanto ser extremadamente capaz de aprender y necesitado de formación depende por largo tiempo de ayudas pedagógicas” (Scheuerl, 1985, p. 13). Por situarse ante esta variabilidad en despliegue que, además, se singulariza de persona a persona, esta disciplina “viene a situarse en el límite en que hemos de preguntar si la multiplicidad histórica de las situaciones no nos impide pronunciar definiciones antropológicas (por ejemplo, acerca ‘del niño’, ‘de la educación’, o de ‘la persona madura y adulta’) relativizando de antemano todas las imágenes del hombre” (Scheuerl, 1985, p. 14). De esta manera, cuestiona los tratados generales y con pretensión de universalidad de la tradición de la que es deudora, argumentando que el ser humano vive en *trans-formación*. Así, recibe de las demás disciplinas su perspectiva sobre el hombre, reinterpretándola en cada persona concreta según sus circunstancias.

Si la educación posibilita una serie de experiencias al cachorro de la especie desde su nacimiento, proponiéndole un modo de vida, una cultura que su nicho social ha reproducido de generación en generación y a la cual busca insertarlo (Durkheim, 2001 [1903-1911]), la *Bildung* implica el despliegue personal de sus posibilidades, de carácter efectual, trascendiendo lo propuesto por las acciones educativas. Así, la formación se refiere al trabajo sobre sí mismo (el cultivo del ser, el despliegue espiritual, la autorrealización) para

forjar el hombre al que se aspira, contenido en uno mismo como deseo y posibilidad.

Este proceso solo es posible gracias a la *formabilidad*,³ definida por Feroso (1991) en los siguientes términos:

Existencialmente, la formabilidad es un grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital propio, pues si las circunstancias no lo obstaculizan, el hombre puede colmar con realidades lo que era posibilidad, a su antojo y talante. El hombre no solo tiene derecho a realizarse, sino que debe realizarse. La *formabilidad* es un poder ser, una esperanza de acercarse al “deber ser”, una autoexigencia de perfección, una insaciable búsqueda de un sí mismo mejor (1991, p. 236).

La formabilidad es *personal*, *intencional* y *referencial* (sabe hacia dónde se dirige, de acuerdo con metas e ideales autofijados por el propio individuo), *dinámica* (supone una actividad) y *necesaria* para la *autorrealización*, *personalización* y *socialización*: ser formable para ser hombre en cuanto “capacidad y exigencia de poder autodirigir el propio perfeccionamiento” (Feroso, 1991, p. 238). En este sentido, el hombre es un ser *formable* debido a su *apertura*, en cuanto capacidad de realizaciones diversas, a partir de múltiples elecciones, a diferencia del instinto ciego y fijo; su *memoria existencial* o *autoconciencia*, que “hace posible el pensamiento sobre sí mismo, el proyecto hacia el porvenir de un ‘deber ser’” (Feroso, 1991, p. 240). Igualmente, por su capacidad de *autorrealización*, *comunicación* en cuanto al saber y la relación personal, y *aprendizaje* mediante la construcción de sentido desde la experiencia vivencial. Sin olvidar el *principio de convergencia* o *línea fundamental* que conjuga herencia, medioambiente y libre elección.

3 Si bien Feroso (1991) aborda este concepto como “educabilidad”, aquí lo reemplazamos por el neologismo “formabilidad” de acuerdo con la traducción de Runge y Garcés (2011), pues “el término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra ‘formable’. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término ‘formabilidad’ [...] ‘Educatable’ es lo que es influenciado, mientras que ‘formable’ designa sobre todo una condición immanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio -esto sin desconocer la participación de un exterior- (Runge y Garcés, 2011, p. 16).

En el marco de las ciencias del espíritu, el aspecto fundamental que permite la *formabilidad* y, por tanto, la *Bildung*, es la *espiritualidad* -inmaterial, contraria a la naturaleza- como categoría exclusiva del hombre, superando la vegetalidad o animalidad de otros seres vivos. “El espíritu es la explicación suprema de la *formabilidad*, porque para ser formado, es condición primordial ‘no estar listo de antemano’, ni estar determinado o fijado. Nada, por tanto, más contrario a la *formabilidad* que la naturaleza” (Fermoso, 1991, p. 243). Es este, pues, el que define al hombre, permitiéndole su realización personal.

En este sentido, los actos de las personas no son reacciones a estímulos, sino proyectos o propuestas, debido a que no se limitan a respuestas de carácter instintivo. Por el contrario, su espíritu despliega ciertas operaciones que incluyen el *autoconocimiento* o *capacidad reflexiva*, la *interiorización*, la *autodescripción* y el *autoencuentro*; junto a los actos emocionales, sentimientos vitales, anímicos y supraindividuales (espirituales); también la autodecisión, y la comunicación que se establece consigo mismo y con los demás. En definitiva, *Bildung* implica “un problema filosófico del sentido con el que los seres humanos dan contenido a sus horizontes de ser, en la construcción de sus proyectos individuales y colectivos” (Vargas *et al.*, 2010, p. 59). Como lo hemos planteado en otro lugar, comprende un “proceso efectual que busca la realización basada en la tensión entre la individualidad personal y los valores sociales, entre lo que un hombre es y lo que ha de llegar a ser, entre su imagen predeterminada y su existencia particular, esto es, entre ser y sentido” (Saavedra y Saavedra, 2020, p. 66). Se trata del proceso de humanización mismo, configurado en el despliegue de su espíritu para continuar su interminable autorrealización.

Conclusiones: el buen vivir como apertura permanente hacia la otredad

De acuerdo con Hadot (1998, 2006), la filosofía no es un tipo particular de discurso sino un modo de vida, por lo cual en la Antigüedad aparece unida a la *paideia* y a la *psicagogia* greco-romana, que refería a la conducción del alma para su transformación,

mediante sus “ejercicios espirituales”. En esto radica el trabajo sobre sí mismo para gozar de una vida que merezca la pena de ser vivida, y tal plenitud, siempre en crisis y en construcción, persigue el despliegue espiritual denominado *Bildung* en la filosofía alemana.

Ante el retorno a la barbarie del siglo XXI, resulta entendible el cuestionamiento que se le hace a la antropología (Charlot, 2019, 2020) pues, más allá del fin declarado de la excepcionalidad humana (Schaeffer, 2009), su discurso esencialista de origen no deja de evocar al especismo (Cortina, 2009) y al antropocentrismo (patriarcal, eurocéntrico) que termina por convertirse en ideología para considerar ciertos individuos o grupos sociales con superioridad política, moral o cultural, en detrimento de otros a los que resulta lícito subyugar, señalar o excluir: precisamente la raíz de la barbarie. Pero igual de entendible resulta la necesidad declarada, aunque pareciera algo paradójico, de una comprensión de lo humano en su valor y dignidad que parte de identificar lo que es un ser así llamado, tal y como lo ha intentado la misma antropología cuestionada en su devenir histórico.


Por esta razón, “la imagen del hombre” que siempre está por construirse y que solo puede encarnarse en la experiencia individual, gracias al despliegue espiritual proporcionado por la *Bildung*, representa la toma de conciencia personal que puede contrarrestar los procesos de barbarie caracterizados por la defensa irracional de alguna ideología, cuya base es la defensa de tal o cual “esencia” del concepto de ser humano y su relación con los otros y lo otro que se instituye en el mundo.

En este contexto, la *buena vida* solo puede comprenderse como posibilidad espiritual de *darse* en el marco de la comunidad humana. Por ello, conceptualmente se centra en la categoría *homo educandus* que se refiere al *ser en despliegue* que es todo *anthropos* en busca de su humanización, pues solo desde tal comprensión puede ocuparse de su existencia singular en sus circunstancias concretas, siempre en constante variabilidad.

En tal categoría central de la antropología pedagógica reside la esperanza para que la apertura permanente, propia del espíritu, se haga consciente en cada ser humano, y así contrarreste la negación

y la indiferencia ante el otro, ampliando sus horizontes de sentido, y poniendo entre paréntesis cualquier imagen preconcebida de ser humano, más allá de que esto también resulte cuestionable dado lo interminable de la tarea y el imperativo de los sistemas educativos de englobar y generalizar procesos para atender la mayor extensión posible de la población.

Aun en estas circunstancias, la buena vida se puede alcanzar mediante la conciencia de hacerse cargo de la existencia propia -hacerse proyecto, dotarse de sentido, darse en comunidad- como vía para el florecimiento personal y la posible satisfacción características de la *eudaimonía* aristotélica en cuanto orientación racional conforme a la virtud. Con tal propósito *hacia y desde* la interioridad humana, la acción educativa reviste un cariz consecuentemente mayéutico: una interacción social en la cual *otros* seres humanos junto a la *otredad* del mundo siempre nuevo del que lo hacen partícipe, interpelen la individualidad de quien se forma para que este, de manera efectual (no como producto que cumple un objetivo educativo predeterminado o repite lo socialmente establecido para su vida) despliegue su espíritu para continuar su interminable proceso de construcción de sí mismo.

Tal interpretación de lo humano posible, propio de la contingencia y el misterio, toma asidero en la *formabilidad* como característica condicionante -no determinante- del *homo educandus*, que justamente le permite múltiples maneras de realizarse, de convertirse, de transformarse. Tal conciencia de sí -junto a la voluntad de configuración de sí en el camino hacia la otredad- devienen en una *buena vida* que no se limita a la esfera personal, sino que se articula a la *buena vida de los otros y lo Otro*, pues tal despliegue espiritual (*Bildung*) solo puede experimentar la realización -estética y ética- cuando no transgrede o cosifica ese mundo por el cual y hacia el cual es permanente apertura 

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida* (A. Gimeno Cuspinera, Trad.). Pre-Textos.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III* (A. Gimeno Cuspinera, Trad.). Pre-Textos.
- Alexander, J. (2002). On the Social Construction of Moral Universals: The Holocaust from War Crime to Trauma Drama. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 5-85. <https://n9.cl/g1urz>.
- Arendt, H. (2013 [1991/1963]). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (4.ª ed., C. Ribalta, Trad.). Lumen.
- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne. Érès*.
- Aranguren, J. (2004). La idea de formación. *Pensamiento y Cultura*, 7(1), 3-46. <https://n9.cl/6qk40>.
- Bárcena, F. (2001). *La efígie muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Anthropos.
- Barrio, J. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Rialp.
- Bartnikowski, B. (2016). *Infancia en traje de rayas* (F. Bravo García, Trad.). Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau.
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto* (A. Mendoza, Trad.). Sequitur.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.
- Benjamin, W. (2021 [1940]). Sobre el concepto de historia. En *Obra completa, libro 1/vol. 2* (A. Brotons, Trad., pp. 303-318). Abada.
- Bensoussan, G. (2010). *¿Auschwitz por herencia? Sobre un buen uso de la memoria* (E. Peral, Trad.). Anthropos.
- Beck, U. (1996). How Neighbors Become Jews. *Constellations. An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 2(3), 378-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1996.tb00036.x>.
- Beriain, J. (2007). Introducción: modernidad, barbarie y violencia colectiva. *Papers*, (84), 7-18. <https://n9.cl/iupfn>.

- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario* (M.^a J. Gavito Milano, Trad.). Trotta.
- Botton, Alain de. (2000). *The Consolations of Philosophy*. Vintage.
- Charlot, B. (2019). A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, 35(73), 161-180. <https://n9.cl/9hfeyd>.
- Charlot, B. (2020). *Education ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*. Anthropos.
- Chomsky, N. (2003). *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global* (A. Desmonts, Trad.). Crítica.
- Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Taurus.
- Cywiński, P., Lachendro, J. y Setkiewicz, P. (2016). *Auschwitz de la A a la Z. Historia ilustrada del campo* (J. Mensfelt, J. Pinderska-Lech y Eds., B. Aguilar Hernández y J. Mensfelt, Trad.). Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau.
- Delpech, T. (2007). *El retorno a la barbarie en el siglo XXI* (L. Fólica, Trad.). El Ateneo.
- Dienelt, K. (1980). *Antropología pedagógica* (A. Alcoba, Trad.). Aguilar.
- Díez de Palma, J. (2013). *El festín de la muerte*. SM.
- Duch, L. (2013). La existencia sosegada y veloz. Claves de la existencia: el sentido plural de la vida humana. En A. Ortiz Osés, B. Solares y L. Garagalza (Eds.), *Claves de la existencia. El sentido plural de la vida humana* (pp. 438-448). Anthropos.
- Durkheim, É. (2001 [1903-1911]). *Educación y sociología* (D. Jorro, Trad.). Ediciones Coyoacán.
- Espinell, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Fermentario*, 2(8), 1-15. <https://n9.cl/5hmps>.
- Evers, E. (2002). *Über die Schulbildung zur Bestialität*. Manutius.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225. <https://n9.cl/roeunl>.
- Fermoso, P. (1991). *Teoría de la educación*. Trillas.

- Foucault, M. (2003). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)* (F. Álvarez Uría, Ed. y Trad.). FCE.
- Frankl, V. (2004 [1946]). *El hombre en busca de sentido* (2.ª ed.). Herder.
- Freud, S. (1981 [1933]). El porqué de la guerra. En *Obras completas, vol. III* (4.ª ed., pp. 3207-3215; L. López-Ballesteros, Trad.). Biblioteca Nueva.
- Fuentes, F. (2020). *El filósofo, el psicólogo y el maestro. Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño y Dávila.
- Gadamer, H. (2012 [1975]). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5.ª ed., A. Agudelo Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Sígueme.
- Galcerà, D. (2016). *La pregunta por el hombre: Primo Levi y la zona gris*. Anthropos.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí solo* (C. Cienfuegos, Trad.). Paidós.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* (E. C. Tapie Isoard, Trad.). FCE.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (J. Palacio, Trad.). Siruela.
- Han, B.-C. (2016). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga Arregi y A. Ciria, Trads.). Herder.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia* (J. Chamorro Mielke, Trad.). Herder.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud: guerra y democracia en la era del imperio* (J. A. Bravo Alfonso, Trad.). Debate.
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio* (A. Bixio, Trad.). Paidós.
- Heidegger, M. (1997 [1953]). La pregunta por la técnica. En *Filosofía, ciencia y técnica* (3.ª ed., pp. 111-148; F. Soler y M.ª T. Poupin, Trads.). Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2013 [1947]). *Carta sobre el humanismo* (H. Cortés y A. Leyte, Trads.). Alianza.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* (R. Gabás, Trad.). Trotta.
- Henry, M. (2010). *La barbarie* (T. Domingo Moratalla, Trad.). Caparrós.

- Herrán Gascón, A., de la. (2016). Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 95-113. <https://n9.cl/wlm34>.
- Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Suhrkamp.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX* (J. Fací, J. Ainaud y C. Castells, Trads.). Crítica.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación* (L. Reyno y L. A. Bredlow, Trads.). Octaedro.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(51), 35-45. <https://n9.cl/xzim1>.
- Humboldt, W. (2004 [1793]). Teoría de la formación del hombre (J. Rearte, Trad.). *Confines*, (14), 234-240.
- Ipland, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Hergué.
- Jaeger, W. (2001 [1957]). *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (J. Xiral y W. Rocés, Trads.). FCE.
- Kertész, I. (2006). *Sin destino* (J. Xantus, Trad.). Acantilado.
- Lanzmann, C. (Director). (1985). *Shoah*. [Documental]. New Yorker Films, Netflix.
- Levi, P. (2013). *Si esto es un hombre* (P. Gómez Bedate, Trad.). Austral.
- Lipovetsky, G. (2019). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo* (A.-P. Moya Valle, Trad.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2015). *La era del vacío* (J. Vinyoli Sastre y M. Pendanx, Trads.). Anagrama.
- Mann, T. (1993 [1915-1918]). *Consideraciones de un apolítico* (L. Mames, Trad.). Grijalbo.
- Reyes Mate, M. (2003). *Por los campos de exterminio*. Anthropos.
- Moradiellos, E. (2009). *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto*. Península.
- Morin, E. (2009). *Breve historia de la barbarie en Occidente* (A. Grieco, Trad.). Paidós.

- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault* (J. Brioso, Trad.). Pre-Textos.
- Nietzsche, F. (2002 [1882]). *La gaya ciencia* (J. Mardomingo, Trad.). EDAF.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre.
- Nohl, H. (1926). Die neue deutsche Bildung. En H. Nohl (Ed.), *Zur deutsche Bildung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1988 [1935]). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Vittorio Klostermann.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (J. Pailaya, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2006a). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley* (G. Zadunaisky, Trad.). Katz.
- Nussbaum, M. (2006b). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (R. Vilá Vernis y A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M.^a Victoria Rodil, Trad.). Katz.
- Offe, C. (2007 [1996]). La “barbarie” moderna. ¿Un microestado de la naturaleza? *Papers*, (84), 21-45. <https://n9.cl/xqkjye>.
- Plessner, H. (2013 [1941]). *La risa y el llanto. Investigación sobre los límites del comportamiento humano* (L. García Ortega, Trad.). Trotta.
- Portmann, A. (1958). Die Menschengeburt im System der Biologie. En VV. AA., *Das Kind in unserer Zeit* (pp. 7-19). Paul Haupt.
- Rodríguez Zambrano, H. y Anzola Castillo, I. E. (2020). El sentido del ser humano, en un mundo en crisis existencial. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 16(31), 4-6. <https://n9.cl/zk7dtd>.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://n9.cl/n447a>.
- Saavedra Rey, L. y Saavedra Rey S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53), 53-68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>.

- Saavedra Rey, L. (2020). *Incidencia de la evaluación en la formación de niños*. Aula de Humanidades.
- Saavedra Rey, S. (2020a). *Creación literaria y formación humana. Una propuesta de antropología pedagógica*. Aula de Humanidades.
- Saavedra Rey, S. (2020b). La formación (*Bildung*) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, (51), 3-16. <https://n9.cl/126eg>.
- Sánchez Vidal, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica*, 12(1), 285-300. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-1.petc>.
- Sánchez Díaz de Rivera, M.^a E. (2015). *Interioridad y crisis del futuro humano*. Universidad de Puebla.
- Santos, B. de S. (2014). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos* (C. Martín Ramírez, Trad.). Trotta.
- Saramago, J. (2001). El factor Dios. *Educere*, 5(15), 331-332. <https://n9.cl/yv4rn>.
- Schaeffer, J.-M. (2009). *El fin de la excepción humana* (V. Goldstein, Trad.). FCE.
- Scheler, M. (1960 [1928]). *El puesto del hombre en el cosmos* (J. Gaos, Trad.). Losada.
- Scheler, M. (1972). *El saber y la cultura* (J. Gómez de la Serna, Trad.). La Pléyade.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica* (V. Bazterrica, Trad.). Herder.
- Sellars, J. (2019). *Lessons in Stoicism What Ancient Philosophers Teach Us about How to Live*. Penguin.
- Sellars, J. (2020). *The Fourfold Remedy. Epicurus and the Art of Happiness*. Allen Lane.
- Silva, W. (2016). *Homo Capax. Hacia una filosofía de la educación*. Aula de Humanidades.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el Humanismo de Heidegger* (4.^a ed., T. Rocha Barco, Trad.). Siruela.

- Snyder, T. (2015). *Tierra negra. El Holocausto como historia y advertencia* (P. Aguiriano, I. Clavero, I. Oliva y D. Paradela, Trads.). Galaxia Gutenberg.
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX* (A. Pradera Sánchez, Trad.). Galaxia Gutenberg.
- Spielberg, S. (1993). *La lista de Schindler*. [Película cinematográfica]. Universal Pictures y Vudu.
- Springer, J. (2014). *Genocidio* (G. Rodríguez, Trad.). Ekaré.
- Sucasas, A. (2015). *La Shoah en Lévinas: un eco inaudible*. Torrejón de la Calzada.
- Swiebocki, T. y Swiebocki, H. (Eds.). (2016). *Auschwitz, residencia de la muerte* (4.ª ed., E. Palka, Trad.). Bialy Kruk.
- Vargas Guillén, G., Gamboa Sarmiento, S. C. y Reeder, H. P. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. San Pablo. [Versión digital: <https://n9.cl/q9bbe>].
- Vilanou, C. (2001). De la *Paideia* a la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(14), 3-30. <https://n9.cl/6jzx5>.