

¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana

What is Bildung? The Everlasting Attractiveness of a Fuzzy Concept in German Educational Theory

Rebekka Horlacher

Universidad de Zúrich, Instituto de Educación, Suiza

Resumen

Bildung se definió como concepto educativo en la Alemania del siglo XVIII y desde entonces ha enmarcado los proyectos teóricos y curriculares en Alemania como expectativa cultural particular en dos niveles: la teoría de la educación y la política educativa. Sin embargo, a pesar de su idiosincrasia innegable y de la imposibilidad de traducirlo, recientemente *Bildung* se ha convertido en un rayo de esperanza defendido internacionalmente dentro de círculos críticos con los últimos desarrollos en educación, tales como la estandarización, la enseñanza estructurada para aprobar exámenes, la política basada en la evidencia, exámenes de gran repercusión y otros similares. Evidentemente, detrás de esta defensa existe una gran cantidad de malentendidos. Este artículo pretende contribuir a evitar nuevos malentendidos al ahondar en los orígenes del concepto educativo de *Bildung* y reconstruir su genealogía en el período de tiempo comprendido entre finales del siglo XIX y el presente.

Palabras clave: educación, *Bildung*, teoría de la educación, historia de las ideas

Correspondencia a:

Rebekka Horlacher
Universidad de Zúrich, Instituto de Educación
Freiestrasse 36, CH-8032 Zúrich, Suiza.
Correo electrónico: rhorlach@ife.uzh.ch

Este artículo está basado en un artículo presentado en el *Seminario Wisconsin-Madison/Luxemburgo: Investigación de Posgrado* en Madison, Wisconsin, 16 al 19 mayo de 2012; y en un texto que se publicó bajo el título: *What is Bildung? Or: Why Pädagogik cannot get away from the concept Bildung*. En: Paulj Siljander/Ari Kivelä/Ari Sutinen (Eds.), *Theories on 'Bildung' and Growth*. Rotterdam: Sense Publishers 2012, pp. 135-147.

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi:10.7764/PEL.51.1.2014.4

Abstract

Bildung was defined as an educational concept in 18th century Germany and ever since has been framed as a particular cultural expectation of theoretical and curricular ventures in Germany at the level of both education theory and educational policy. However, despite its undeniable idiosyncrasy and the difficulty in its translation, *Bildung* has recently become an internationally advocated glimmer of hope in circles critical about the latest developments in education, such as standardization, teaching to the test, evidence-based policy, high-stakes testing and the like. Evidently, behind this endorsement there are many misunderstandings. This article is intended to contribute to avoiding further misunderstandings by excavating the origins of the educational conception of *Bildung* and by reconstructing its genealogy in the time period between the late 18th century and the present.

Keywords: education, *Bildung*, educational theory, history of ideas

No hay duda de que la educación alemana ha tenido una gran influencia a nivel internacional en relación con el desarrollo de las ciencias de la educación y las instituciones de educación superior, especialmente las universidades modernas. Paradójicamente, el concepto central que se encuentra detrás de estos desarrollos, *Bildung* es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: Ni “educación”, ni “instrucción”, ni “capacitación”, ni “formación”, ni “crianza” se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de *Bildung*.

Desde principios del siglo XIX, las ciencias de la educación en Alemania consideran *Bildung* como uno de sus conceptos centrales o como uno de sus “principios fundamentales”. Estos principios son los conceptos básicos fundamentales para la base teórica de una disciplina, y se podría decir que pertenecen exclusivamente a ella. Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo alemán y llamado el “fundador” de la pedagogía como disciplina académica a principios del siglo XIX, se le atribuye el desarrollo de los principios fundamentales del concepto. En su obra publicada en 1806, *Allgemeine Pädagogik*, el punto de partida de Herbart fue que si la *Pädagogik* (educación) quería posicionarse como una disciplina académica independiente debía formular “sus propios conceptos” (Herbart, 1806, p. 8). En otro libro (*Umriss Pädagogischer Vorlesung*), publicado casi 30 años más tarde (Herbart, 1835), Herbart definió *Bildsamkeit* (educacionabilidad) como uno de estos principios fundamentales, y los diccionarios de las ciencias de la educación continúan haciéndolo hasta hoy (Andresen, 2009, p. 76; Benner & Brüggem, 2004, p. 196). Además, todos ellos señalan que ambos términos, *Bildung* y *Erziehung* (educación), no son equivalentes, y que esta distinción solo existe en el idioma alemán, por lo que, principalmente, la cuestión planteada es la singularidad del término *Bildung*. Se dice que *Bildung* es algo diferente a educación o instrucción, donde la educación es más bien vista como la adaptación a condiciones dadas; al tiempo que se considera que *Bildung* es mucho más que la transmisión de conocimientos en las escuelas. Por ejemplo, el famoso pedagogo y ex profesor alemán de la Universidad Humboldt de Berlín, Dietrich Benner (1941), escribió que la teoría educacional se ocupa de la “forma correcta del trabajo pedagógico”, mientras que la teoría de la educación se ocupa de las “tareas” y el “propósito de la práctica pedagógica” (Benner, 1987, p. 122).

Estudios etimológicos de la palabra *Bildung*, los cuales suelen recurrir a la distinción entre *Bildung* y *Erziehung*, también señalan que se pueden encontrar las primeras huellas del término en el misticismo de la Baja Edad Media, huellas que posteriormente, a través del líder de la reforma alemana, Martín Lutero (1483-1546), se convirtieron en un concepto importante en el debate en la lengua alemana. Después, a finales del siglo XVIII y con Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien formuló el término teóricamente, el concepto encontró una forma institucional con la reforma universitaria a comienzos del siglo XIX. Una mirada a los debates actuales sobre el concepto de *Bildung* demuestra que muy a menudo se utiliza en discusiones sobre política educativa como una “palabra bélica”, en particular, como un argumento contra las nociones de la capacidad de medición de los procesos de enseñanza o instrucción (Pongratz & Bünger, 2008, p. 128); especialmente se utiliza en las críticas al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (Tröhler, 2011), o bien, se asocia a la institución de la universidad como un poder independiente o autónomo dentro del Estado (Lenzen, 2012).

Pero, ¿qué es *Bildung*? ¿Cómo tiene lugar y de dónde proviene la noción de *Bildung*? ¿Quién inventó dicha noción y cómo sucedió que esta llegó a ser tan destacada en el debate en alemán sobre educación

e instrucción? ¿Cómo llegó a convertirse en uno de los principios fundamentales de las ciencias de la educación alemanas y, en consecuencia, aun hoy, es constantemente mencionado en los libros de texto introductorios o libros de referencia sobre educación? Incluso, en los últimos años ha llegado a ser utilizada en investigaciones llevadas a cabo en otros idiomas, tales como inglés y español (véase Horlacher, 2011, p. 98).

En este artículo, me propongo mostrar que el concepto de *Bildung* se abrió camino en el debate educativo durante el siglo XVIII. Se encontraba cargado de las demandas, pretensiones, exigencias y expectativas culturales dominantes en ese tiempo, dejando hasta hoy su huella en el debate educativo. Es por esto que no pretendo explicar ni describir sistemáticamente *Bildung*, sino más bien, quiero mostrar cómo y en qué contextos se utiliza y por qué. Esto dejará al descubierto las expectativas e ideas implícitas que están ligadas al concepto de *Bildung*. Mostraré que las ideas sobre la interioridad y la formación del propio ser o el cultivo personal (*Selbstbildung*) están conectadas con *Bildung*, que el concepto es visto como un ideal estético y que se utiliza apolíticamente, en el sentido de distancia reflexiva de la sociedad y como una palabra bélica de carácter político.

Los principios básicos del concepto de *Bildung* en el siglo XVIII

En 1783, Johann Friedrich Zöllner (1753-1804), un pastor de Berlín, planteó el interrogante en el *Berlinische Monatsschrift*, una revista destacada de la Ilustración alemana, sobre cuál era el verdadero significado de “Ilustración”. Un año más tarde la revista publicó varias respuestas, entre las cuales se encontraba el famoso ensayo de Immanuel Kant (1724-1804) *Was ist Aufklärung?* [*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?*] (Kant, 1784). En ese momento otra de las respuestas no menos importante fue la escrita por Moisés Mendelssohn (1729-1786), el filósofo judío-alemán de la Ilustración, cuyo ensayo comenzaba diciendo: “Las palabras Ilustración, cultura y *Bildung* siguen siendo recién llegadas en nuestro idioma” (Mendelssohn, 1784, p. 193). Con estas palabras introductorias Mendelssohn describe la situación histórica reinante hacia fines del siglo XVIII con respecto al término *Bildung* en el contexto del idioma alemán. Esta percepción de la novedad del término está relacionada con el hecho de que *Bildung* solo se utilizó en discursos especializados, y que, como concepto, estaba empezando a adquirir un sentido más amplio con una orientación pedagógica. El ensayo de Mendelssohn continúa diciendo: “Hasta ahora, ellas (las palabras Ilustración, cultura y *Bildung*, RH) solo pertenecen al lenguaje de los libros. La gente común apenas las entiende” (Mendelssohn, 1784, p. 194). Además, Mendelssohn definió la cultura y la Ilustración como partes de *Bildung*, donde la cultura se refiere a destrezas, oficios y habilidades prácticas, y la Ilustración se relaciona más bien con lo teórico, con el conocimiento racional. Por lo tanto, una nación, un idioma o una persona que eran *gebildet* eran vistos como una amalgama de cultura e Ilustración.

El uso que Mendelssohn da al término también se refleja en el uso que existía del término a finales del siglo XVIII. Un uso que denotaba tanto la apariencia exterior como la forma interior y que se vinculaba al pietismo, el movimiento religioso dominante en la Alemania del siglo XVIII. El pietismo, que fue uno de los movimientos de reforma más importantes dentro del protestantismo europeo ocurridos entre la Reforma y la Ilustración, tenía como objetivo restaurar la vida religiosa y social a través del renacimiento espiritual de la persona mediante un estudio fervoroso de la Biblia. A través de este a los fieles se les atribuía su propia identidad religiosa convirtiéndose la creencia religiosa personal en el centro de interés.

Una legitimación de este enfoque en la formación interior también se puede encontrar en los *Platónicos de Cambridge* –una importante corriente en la filosofía inglesa del siglo XVII. Los platónicos de Cambridge difundieron una especie de filosofía platónica en oposición al ateísmo y la filosofía mecanicista y formularon una alternativa a la Ilustración definida por las ciencias naturales. Esta filosofía cree en la existencia de un orden dado por Dios, al tiempo que considera posible lograr una conciliación entre la ciencia y la religión. Las acciones de Dios siempre son razonables, no aleatorias ni arbitrarias. Por lo tanto, la razón puede discernir el orden del mundo. Además, a través de la auto-observación el alma puede llegar a comprender la naturaleza y el conocimiento divino. Por consiguiente, la creencia no se opone a la razón (Rogers, 1988).

Este concepto de la doctrina del alma, es decir, el énfasis en la auto-observación y la auto-reflexión, a través de las cuales se puede percibir el mundo y la naturaleza, también llegó a ser importante en el fundamento de la concepción alemana de *Bildung*. El concepto se difundió por todas las zonas de

habla alemana por medio de las traducciones de las obras de Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury (1671-1713). Shaftesbury es conocido como representante de la “filosofía de la cortesía”, la cual se convirtió en Inglaterra en un concepto clave de fines del siglo XVII y principios del siglo XVIII. Dicho concepto asumió una función de selección social, pues con la cortesía se podía hacer una distinción entre la élite y las masas; sin embargo, también permitió generar una diferenciación dentro de la propia élite, en el sentido de que describía la conducta apropiada y el buen gusto (Klein, 1994). Un concepto importante fue el de “agradar”, pues con este no solo se podía mejorar la percepción de una persona de sí misma, sino también la forma en que debían cultivarse las relaciones sociales. La cortesía se refería a la mejora de la sociabilidad que ponía en estrecha relación aspectos estéticos y éticos (Horlacher, 2004).

Con la conexión entre la ética y la estética esta teoría hizo posible también conexiones con uno de los asuntos filosóficos más importantes del siglo XVIII: ¿Es la belleza meramente subjetiva, o bien, puede formularse como una teoría estética? ¿Es la belleza la representación más exacta posible de la realidad o, más bien, se trata de una materialización de la imaginación individual?¹ La teoría estética que no veía la belleza como una representación pura de la realidad sino como un producto de la imaginación creativa, se consolidó. Dicha teoría también se orientaba hacia la antigua tradición platónica, la cual suponía que la belleza y la bondad eran lo mismo. Como resultado, la capacidad de reconocer la belleza, que se atribuía al gusto, debía desarrollarse o *gebildet*. Esta tarea debía llevarse a cabo mediante experiencias literarias y estéticas, lo cual le dio una función completamente nueva a la literatura y, por tanto, también a escritores y autores.

Lo que hizo que la discusión inglesa fuera atractiva para los intelectuales alemanes de fines del siglo XVIII y que, por lo tanto, contribuyera a la pedagogización del concepto de *Bildung*, se puede mostrar mediante el ejemplo de una obra de Shaftesbury. El ensayo de Shaftesbury, *Del soliloquio, o, Consejos al escritor*, escrito en 1710 solo se ocupa ligeramente de la educación, pues en él se describe, en primer lugar, que si bien la mayoría de las personas se sienten llamadas a dar consejos, solo unas pocas están dispuestas a seguir el consejo recibido. Según Shaftesbury, los escritores están especialmente capacitados para aconsejar; sin embargo, deben cumplir con ciertos criterios para alcanzar el éxito deseado en su calidad de consejeros. El método más importante para convertirse en un consejero que proporciona consejos sabios, y este es el punto crucial para la recepción en Alemania, es el autoconocimiento. Mediante el autoconocimiento, Shaftesbury presenta a los autores una forma de “examinarse y purificarse” y, por lo tanto, una forma de poder ofrecer una orientación válida y útil que no se base en ideas erróneas ni en motivos egoístas (Shaftesbury, 1981, p. 58). Shaftesbury describe extensamente este proceso de autoexamen y purificación, y lo hace usando las palabras “formar” y “formación”. En la traducción alemana de 1738 estas palabras fueron traducidas como *bilden* y *Bildung*, y fueron objeto de intensos debates en la segunda mitad del siglo XVIII. Estas discusiones también se basaron en otra obra de Shaftesbury, *El Juicio de Hércules* (1712), publicada en su versión alemana en 1748. Esta obra es un tratado de estética basado en una pintura; Shaftesbury utiliza la pintura para examinar de qué manera es posible expresar las emociones en el arte. En este sentido, es importante señalar que para Shaftesbury la forma exterior también revela la “forma interna”, o precisamente *Bildung*.

La recepción de Shaftesbury logró introducirse dentro de la crítica literaria de orden teológico, estético o filosófico, así como en los debates pedagógicos. El concepto de auto-formación y su funcionalidad se convirtieron en un modelo de éxito para los escritores. Esto hizo que la literatura y el arte tuvieran una tarea y un papel importante dentro de la sociedad; no eran ni un mero entretenimiento que representara un peligro moral, ni tampoco eran considerados superfluos. Si además consideramos el origen de la filosofía de Shaftesbury en la filosofía no empírica inglesa, resulta evidente que este concepto de *Bildung* se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza o capacitación. *Bildung* tampoco es conocimiento; en cambio, describe una auto-comprensión estética con una pretensión de verdad y bondad.

¹ La resolución de este asunto dio lugar a la famosa “controversia de literatura” entre Johann Jakob Bodmer (1698-1783) y Johann Jakob Breitinger (1701-1776) de Zúrich, por un lado, y Johann Christoph Gottsched (1700-1766) de Leipzig, por otro. Bodmer y Breitinger prevalecieron y tuvieron una gran influencia en la teoría literaria alemana; se considera que allanaron el camino para el culto al genio y el romanticismo alemán.

Bildung como un constructo nacional

Estos acontecimientos de la historia intelectual no pueden entenderse de forma independiente de los acontecimientos históricos reales. La progresión de *Bildung* para convertirse en un concepto central en el pensamiento alemán está estrechamente relacionada con el hecho de que Alemania se consideraba atrasada en comparación con Francia, la cual se veía a sí misma como *nación de civilización* (*nation de la civilization*). Al recurrir al concepto de *Bildung* Alemania vio una manera de distanciarse del concepto de civilización cortesana, a la que consideraba “externa” y moralmente sospechosa. Al mismo tiempo, el concepto de *Bildung*, como algo que las propias personas adquieren, hizo posible que la burguesía que se estaba estableciendo en Alemania pudiera mantener su posición en contra de los “logros” heredados de la aristocracia. *Bildung* se convirtió en el centro de la conciencia de clase de la burguesía (Schäfer, 2009, p. 92). Mientras que en las zonas de habla francesa e inglesa, *civilisation* y *civilización*, o bien, el equivalente a *société civile* y *sociedad civil*, abarcaron todas las condiciones de la vida, incluyendo tecnología, negocios, constitución política, comercio, ciencias y artes (Bollenbeck, 1996, p. 99). La comprensión de *Bildung* del “nuevo humanismo” se centró en “Academias... estos templos sagrados de todas las más nobles musas artísticas”, según lo descrito por Ernst August Evers (1779-1823), uno de los defensores más destacados del ideal de *Bildung* (Evers, 2002, p. 31). Esta comprensión de *Bildung* devalúa la economía, la tecnología y todo lo que sea “útil”. Lo cual llevó en el siglo XIX a debates sobre los contenidos o materias escolares en los que debía centrarse el *Gymnasium* alemán, tales como la discusión sobre si las ciencias naturales debían considerarse equivalentes a los clásicos y la filología. Esta discusión era particularmente importante, ya que el examen final del proceso de escolarización y el diploma del *Gymnasium*, el *Abitur*, no solo capacitaba a los estudiantes para ingresar a la universidad, sino que también permitía el ingreso a carreras de oficiales y al servicio superior civil y administrativo. No obstante, en el transcurso del siglo XIX, se evidenció que los objetivos de *Bildung* según fueran formulados por el nuevo humanismo no eran apropiados para una clase amplia de la sociedad, por lo que la enseñanza “realista” se mantuvo en desventaja en comparación con el diploma *Abitur* en lo que a la enseñanza de los clásicos se refiere, una desventaja que continuó durante el siglo XX. Solo después de una larga lucha, los diferentes tipos de *Abitur* recibieron los mismos derechos (Kraus, 2008, p. 44). Aun así, las modalidades de *Abitur* sin el componente clásico no encontraron aceptación cultural durante varias décadas posteriores.

Por lo tanto, no es casualidad que la primera formulación completa del concepto pedagógico de *Bildung* proviniera de Johann Gottfried Herder (1744-1803), quien fue un pastor luterano con tendencias pietistas. Estudió teología en Königsberg y en el año 1764 se mudó a Riga, donde fue profesor en la Escuela de la Catedral (*Domschule*) y mantuvo correspondencia con personajes famosos de la Ilustración alemana, tales como Johann Georg Hamann (1730-1788), Johann Wilhelm Ludwig Gleim (1719-1803) o Friedrich Nicolai (1733-1811). La pugna intelectual en su entorno más cercano lo llevó a tomar la decisión de trasladarse a Europa Central, de modo que en 1769 dejó Riga y Europa del Este y viajó a Francia. Tal como Herder describe en *Journal meiner Reise im Jahr 1769* [Diario de mi viaje en el año 1769], su objetivo era impulsar su propia educación y desarrollo y, asimismo, esperaba poder utilizar en el futuro todos sus conocimientos y habilidades adquiridos recientemente para el progreso de su tierra natal, en particular, para los planes de reforma escolar. Criticó la escuela, la cual, en su opinión, era obsoleta e inmovilista. Y exigió una reforma que enseñara a los estudiantes un conocimiento “vivo”, un planteamiento que significaba que la instrucción escolar se centrara más en las asignaturas que abordasen “lo real”. Herder quería mostrar “lo que el hombre (sic) debía ser... el hombre iluminado, erudito, refinado, razonable, culto, virtuoso, que disfruta y a quien Dios exige a nivel de nuestra cultura” (Herder, 1992, p. 31). De este modo, diseñó un programa que Shaftesbury había previsto para consejeros. Herder planeaba documentar sus conocimientos recién adquiridos en el *Diario*, el cual serviría en el futuro a la juventud como una guía para la autoformación.

En un primer momento se encuentra la comprensión de Herder sobre *Bildung* como algo que no se basa principalmente en el conocimiento, sino que equipara sensación y *Bildung*. En *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* [Filosofía de la historia para la educación de la humanidad] (Herder, 1990), Herder escribió que, tal como la cabeza y el corazón no son independientes entre sí, *Bildung* no puede de ninguna forma tener lugar a través del conocimiento y, por esta razón, las personas no actúan de acuerdo a lo que saben, sino que más bien siguen sus inclinaciones (p. 66). Por lo tanto, Herder no veía que la solución a los problemas sociales se encontrara en instituciones fuertes, sino más bien, en el despertar de aquellas sensaciones que generaran las consecuencias deseadas.

Al igual que Shaftesbury, Herder asumía que las personas eran guiadas por un *sentimiento* de virtud. A diferencia de Shaftesbury, Herder examinó este sentimiento en el marco de una historia del concepto de filosofía. El supuesto era que la humanidad se desarrollaba hacia el gran objetivo último de su *Bildung* (p. 110). Con esto, a comienzos del siglo XIX, Herder estaba reuniendo debates importantes del siglo XVIII en relación a *Bildung* y los estaba formulando en un concepto que era atractivo para la discusión pedagógica. El concepto de *Bildung* se vinculó nuevamente a las concepciones orgánicas de la naturaleza de los siglos XVI y XVII, es decir, a conceptos de una *Bildungstrieb* (fuerza formativa), una vitalidad que dirige todas las funciones orgánicas (Blumenbach, 1781). Según Herder, esta naturaleza que se desarrolla naturalmente, no se encontraba organizada racionalmente. Esto forjó el concepto de *Bildung*, y la teoría asociada con él estableció una lectura apolítica del concepto de *Bildung*.² Este hecho también concuerda con el aspecto de interioridad del concepto de *Bildung*, el cual desde esta perspectiva aspira al desarrollo del alma; es percibido en un sentido moral, al tiempo que supone que el alma humana es única e individual y puede ser perfeccionada casi infinitamente. En conexión con todo ello se encuentra la noción de un desarrollo armónico de las capacidades naturales humanas (cabeza, corazón y manos) por medio del arte y la literatura, pues aquí se funden los factores éticos y estéticos.

Estas expectativas de *Bildung* se formularon de manera ejemplar en la famosa novela de Goethe (1795-1796), *Wilhelm Meisters Lehrjahre* [Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister]; donde el protagonista vivencia exactamente ese proceso de *Bildung*.³ La novela describe la trayectoria de un joven que, impulsado por un deseo inicial de auto-formación y a través de un largo proceso de desilusión, fracasa en alcanzar su ideal de una educación universal y armónica, encontrándolo después en una comunidad utópica e ilustrada.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien era un funcionario del gobierno prusiano que dirigía el departamento de educación del ministerio de cultura, no solo formuló la idea de *Bildung* en una teoría, sino que también creó una institución para ella, la universidad. La reforma de las escuelas superiores y la universidad ocurrida a comienzos del siglo XIX, de la que Humboldt fue responsable, se orientó hacia un ideal de *Bildung* que se centraba en los estudios de latín, griego, matemáticas, literatura e historia. El punto de partida de las ideas de Humboldt sobre *Bildung* fue la relación existente entre el individuo y el mundo; esto es, las personas se esfuerzan por fortalecer e incrementar sus cualidades para asegurar valor y continuidad a su ser (Humboldt, 1960, p. 235). Humboldt suponía que el fortalecimiento de las facultades ocurre sin intención. No obstante, dado que el mero poder requiere de un objeto hacia el cual se ejerce y porque la mera forma y el pensamiento puro necesitan un material en el cual encontrar una continuidad que les dé forma, las personas necesitan del mundo exterior. Por lo tanto, el aumento del conocimiento personal, es decir, la adquisición del mundo exterior o mundo “de afuera”, tiene una importancia mucho más profunda que simplemente la de multiplicar la cantidad de información acumulada por una persona. Humboldt vio en la antigüedad un medio adecuado para este empeño, *Bildung* del ser interior del hombre o del mundo ‘interno’; pues las obras de arte de la antigüedad se consideraban ejemplares en cuanto al esmero por la unidad de la ética y la estética. Entonces, *Bildung* es el auto-cultivo interior que depende del exterior, pero que es mucho más noble que el mundo exterior y apunta a una realización armónica de la totalidad interna. Tanto Herder como Humboldt fueron figuras clave en el contexto de la construcción de un estado-nación alemán. Mientras Herder se ocupó del rol de la lengua (el alemán) como elemento unificador de la sociedad, Humboldt implementó su concepto de universidad como centro del nuevo Estado-nación.

² Por supuesto, esto no significa que la teoría de Herder sobre *Bildung* no pudiera ser utilizada políticamente, como tampoco que lo que es “apolítico” no pueda también ser político. Por apolítico me refiero aquí a la separación entre las esferas política y privada, mientras que, por ejemplo, en las obras de Shaftesbury, la vida social y política forman una unidad, un todo, y no se pueden concebir como algo independiente una de la otra. Esto revela un fenómeno típico del debate alemán, el cual generalmente ve la pedagogía (educación) y la política como dos campos de actividad estrictamente separados. Esta es también la razón que explica la distinta acogida de Shaftesbury en Suiza y en Alemania.

³ Wilhelm Meister es hijo de un comerciante que escapa de su ámbito familiar. Tiene una pasión por el teatro. Después de una relación fallida con una actriz, se centra en varios negocios y abandona sus intentos en la poesía. No obstante, estando en un viaje de negocios, se encuentra con una compañía de actores a los que presta ayuda económica, lo que reaviva su antiguo amor por el teatro. Meister siente que se encuentra en una encrucijada; la muerte de su padre le da su independencia financiera y hace posible su regreso al teatro para “*sich selbst, ganz wie ich bin da, auszubilden*” [“desarrollarme tal como soy”] (Goethe, 1950, p. 300). Durante una representación de *Hamlet* de Shakespeare, un incendio destruye el teatro, obligando a la compañía a disolverse y enfrentando a Meister a una situación trascendental. Recibe la tarea de entregar una carta que contiene la autobiografía educativa de un aristócrata, cuyo contenido se basa en un examen interior de carácter religioso. La lectura de esta carta, así como sus contactos con comunidades masonías, llevan a Meister a darse cuenta de que su educación solo está comenzando y que consiste en un servicio diario para la comunidad.

Bildung como diferenciación social

Aunque la idea original de *Bildung* definitivamente suponía que por medio de la educación esta era accesible para todos (Vierhaus, 1972, p. 532), en el transcurso del siglo XIX, la selección social a través de las instituciones de educación se hizo cada vez más evidente. Dentro de la sociedad podía distinguirse una clase “educada” y una clase “no-educada”; algo que no podía ser evitado ni siquiera por los esfuerzos educativos nacionales, como era el caso de Prusia. Una educación científica, es decir, el equivalente institucional de *Bildung* se convirtió en requisito previo para un número creciente de vocaciones, oficios y libertades civiles. Aunque a través de esta educación se abría una posible ruta a la emancipación en el sentido de superar el obstáculo de los privilegios de clase, al mismo tiempo, se creaba una nueva diferenciación social en el hecho de que la educación se elevaba a un factor de estatus.

Paralelamente, también se estableció una cosmovisión que menospreciaba a la educación como medio para alcanzar objetivos políticos y económicos, y que de un modo peyorativo la llamaba educación moderna (*zeitgemässe Bildung*). Esto fue señalado, por ejemplo, por Friedrich Nietzsche (1844-1900) con una crítica a las instituciones educativas que servían a necesidades de corto plazo y puntuales. La educación se había convertido en un bien material que debía responder a intereses económicos: “Esta es la fórmula: Tanto conocimiento y educación como sea posible, por consiguiente, las mayores oferta y demanda posibles y, por lo tanto, el máximo de felicidad posible” (Nietzsche, 1980, p. 667). Así, Nietzsche hizo un llamamiento a distinguir entre *Bildung* y la educación como formación (*Ausbildung*), señalando que *Bildung* tiene una naturaleza de élite y privilegio. Se encuentra orientada hacia el pensamiento crítico y la actividad creativa y artística, teniendo como objetivo la producción de obras culturales que sobrevivan en el tiempo. Esto se vio acompañado de una confianza radical en las posibilidades de que las personas educadas mejoraran el mundo, lo que llevó a que estudiosos y escritores fueran vistos como custodios importantes de *Bildung*, mientras que las organizaciones y estructuras (políticas) eran percibidas como secundarias o, incluso, como un obstáculo para el progreso de la realidad social. Por lo tanto, a *Bildung* se le atribuyó un rol que tendría que permanecer insatisfecho dentro de un mundo moderno orientado hacia la tecnología, la funcionalidad, la eficiencia y la utilidad. No obstante, *Bildung* podría así llegar a establecerse como un lugar de ideales e ilusiones no cumplidos.

A lo largo del siglo XIX, el ideal de educación liberal quedó suspendido en una especie de mitología *Bildung* que culminó con un debate sobre educación que comparaba a los educados liberalmente y el filisteísmo educativo (Lichtenstein, 1971, p. 927). Esto se puede constatar, por ejemplo, en una entrada a un artículo de enciclopedia sobre *Bildung* de Friedrich Paulsen (1895/1903), escrito en *la Enciclopedia de ese tiempo (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* de Wilhelm Rein). En su análisis, Paulsen afirma que la diferenciación entre “educado” e “inculto” había reemplazado a las diferencias de clase previas en las que la distinción solía hacerse en base a características externas (Paulsen, 1903, p. 658). *Bildung* denotaba una cierta forma de vida interior y desarrollo natural de las disposiciones internas, en contraste con una especie de formación mecánica: “Una persona es educada en la medida que, a través de la enseñanza y la instrucción, las cualidades humanas se desarrollan hasta convertirse en una forma individual que representa de un modo puro y pleno al ser humano y al ser mental/espiritual” (Paulsen, 1903, p. 661). Por el contrario, una “educación a medio camino” era una “*Bildung* interna inconclusa” que hacía que la gente fuera engreída y arrogante (Paulsen, 1903, p. 669).

Bildung como emancipación

Después de la Segunda Guerra Mundial, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt enfatizó —lo que resulta en cierto modo sorprendente— la dimensión política del concepto de *Bildung*: en ese momento *Bildung* se entiende como emancipación, como la liberación de los seres humanos de las dependencias y la obtención de autonomía. Por lo tanto, en opinión de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la tarea de *Bildung* es alcanzar las expectativas sobre la función social de *Bildung* que se formularon originalmente a fines del siglo XVIII. *Bildung* hace que la percepción y la comprensión sean posibles y, a través de ellas la liberación de estructuras de poder ilegítimo. También permite a las personas liberarse de las complicaciones del entorno social y de la educación recibida durante la infancia, lo que a su vez tiene consecuencias positivas para la sociedad en su conjunto (Adorno, 1972, p. 97). Max Horkheimer (1895-1973) llama *Bildung* a la lucha por la libertad: “Sin embargo, en el deseo por la educación existe la voluntad de volverse un experto de sí mismo, de no depender de poderes ciegos, apariencias de ideas,

conceptos obsoletos, opiniones pasadas e ilusiones” (Horkheimer, 1981, p. 160). La propia falta de libertad es el resultado de una falta de percepción, y el conocimiento no puede compensarla. En su lugar, uno debe desarrollar su propia forma cultural (Horkheimer, 1981, p. 105). De esto se deriva que las exigencias de la política educativa fueran apoyadas por la escuela secundaria y por la tendencia a hacer el acceso a la educación superior lo más ilimitado posible; pero también constituyeron una defensa del concepto de universidad de Humboldt, el que se refiere principalmente a una institución que está libre de restricciones sociales, societales, políticas y económicas.

Tras el giro empírico ocurrido en la ciencia de la educación alemana en la década de los años’ sesenta, el concepto de *Bildung* y la demanda generalizada de una explicación sobre cualquier fenómeno desaparecieron en cierta medida del discurso de las ciencias de la educación (Biesta, 2002, p. 379). Siendo en la década de los años ochenta, con el concepto de educación liberal recobrando fuerza, cuando el debate sobre *Bildung* adquirió un nuevo impulso (Tenorth, 1986). Este desarrollo se fue afianzando por el hecho de que en el entendimiento común, la heterogeneidad de la sociedad iba en aumento y las consecuencias de la globalización se veían más amenazantes y evidentes. Paralelamente, hubo una búsqueda de unidad y de una base común para la cual el concepto de *Bildung* en el sentido de auto-confianza sobre las raíces culturales e intelectuales era una opción.

Discusión

El resurgimiento de *Bildung* como salvación del informe PISA

A fines del siglo XX, varias publicaciones relativas a *Bildung* se pueden interpretar como una respuesta para hacer frente a la demanda cada vez más insistente de mensurabilidad en la educación (Hentig, 1996; Schlüter & Strohschneider, 2009). Estas publicaciones también pueden situarse en el marco de una interpretación más amplia en la que el concepto *Bildung* se usa como una palabra bélica o un argumento de peso para abrirse paso a través de diversos intereses políticos y educativos. *Bildung* puede ser una manera de luchar contra la medición del mundo mediante la investigación empírica de la educación; sin embargo, también puede ser utilizada para presentar preocupaciones de carácter conservador y orientadas a preservar ciertas estructuras sin que estas puedan ser consideradas automáticamente como reaccionarias.

Por otra parte, una mirada a una de las publicaciones más recientes sobre *Bildung* demuestra que la gama de problemas, esperanzas y demandas relacionadas con el concepto de *Bildung* no ha disminuido en forma alguna. No obstante, también se ha evidenciado que existe otro concepto que se ha establecido en la discusión sobre *Bildung*, esto es, el concepto de “competencias” o “destrezas”. En contraste con *Bildung*, las competencias y destrezas se describen como medibles y, además, pueden ser aprendidas (Klieme et al., 2003; Weinert, 2001), lo que abre la posibilidad de establecer muchas conexiones para el debate pedagógico. Sin embargo, también en este caso, se supone que la adquisición de competencias y destrezas, tal como la adquisición de *Bildung*, es una capacidad que existe independientemente del objeto, y se compone de una reserva personal de posibilidades para la acción. Por esta razón, no es de extrañar que también se discuta la cuestión de si el concepto de “competencia”, “competencia básica” o “destreza” podría reemplazar al concepto de *Bildung*, lo que sin ser menos importante, permitiría que el debate educativo alemán encontrara una conexión con el debate internacional sobre este tema (Tenorth, 2008).

Sin embargo, independientemente de si *Bildung* puede o debe ser reemplazada o no por competencias o destrezas, la pedagogía parece encontrar atractivos algunos conceptos -o incluso puede requerirlos- que son difusos y unen demandas y visiones y que pueden ser adaptados en forma relativamente fácil a condiciones históricas, societales y sociales cambiantes. Sin duda alguna, la otra tendencia discernible de las ciencias de la educación, es decir, aquella que establece términos y conceptos de forma independiente a las realidades históricas y empíricas, ha impulsado la persistencia de dichos términos. Probablemente, el intento por superar estos conceptos en base al conocimiento histórico es más bien inútil. Sin embargo, me parece que una tarea de la investigación histórica —en particular para el desarrollo internacional de la teoría— consiste en asegurarse y recuperar estas tradiciones y conexiones de modo que el mundo —así también como el mundo de la educación— no tenga que ser reinventado una y otra vez.

El artículo original fue recibido el 6 de diciembre de 2012

El artículo revisado fue recibido el 17 de junio de 2013

El artículo fue aceptado el 28 de Agosto de 2013

Referencias

- Adorno, T. W. (1972). *Theorie der Halbbildung*. En T. W. Adorno (Ed.), *Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I* (pp. 93-121). Frankfurt am Main, Alemania: Suhrkamp.
- Andresen, S. (2009). *Bildung*. En S. Andresen et al. (Eds.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 76-90). Weinheim, Alemania: Beltz.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, Alemania: Juventa.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2004). *Bildsamkeit/Bildung*. En D. Benner, & J. Oelkers (Eds.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (pp. 174-215). Weinheim, Alemania: Beltz.
- Biesta, G. (2002). How general can *Bildung* be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 377-390.
- Blumenbach, J. F. (1781). *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Göttingen, Alemania: Dieterich.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main, Alemania: Suhrkamp.
- Evers, E. A. (2002). *Über die Schulbildung zur Bestialität*. Heidelberg, Alemania: Manutius-Verlag.
- Goethe, J. W. (1950). *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. En J. W. Goethe (Ed.), *Werke, Vol. VII*. Hamburgo, Alemania: Wegner.
- Hentig, H. von (1996). *Bildung: Ein Essay*. Munich, Alemania: Hanser.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen, Alemania: Röwer.
- Herbart, J. F. (1835). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen, Alemania: Dieterich.
- Herder, J. G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart, Alemania: Reclam.
- Herder, J. G. (1992). *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Stuttgart, Alemania: Reclam.
- Horkheimer, M. (1981). *Gesellschaft im Übergang: Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970*. Frankfurt am Main, Alemania: Fischer.
- Horlacher, R. (2004). *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie: Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*. Würzburg, Alemania: Königshausen & Neumann.
- Horlacher, R. (2011). *Bildung*. Bern, Suiza: Haupt /UTB.
- Humboldt, W. von (1960). *Theorie der Bildung des Menschen*. En W. von Humboldt (Ed.), *Werke in fünf Bänden, Bd. 1* (pp. 234-240). Stuttgart, Alemania: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481-494.
- Klein, L. (1994). *Shaftesbury and the culture of politeness*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Alemania: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kraus, H.-C. (2008). *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*. Munich, Alemania: Oldenbourg.
- Lenzen, D. (2012). *Humboldt aufpoliert*. *Die Zeit*, 15(12), 14-15.
- Lichtenstein, E. (1971). *Bildung*. En J. Ritter (Ed.), *Historisches Wörterbuch der philosophie* (pp. 921-937). Darmstadt, Alemania: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mendelssohn, M. (1784). *Über die Frage: was heisst Aufklären?* *Berlinische Monatsschrift*, 4, 193-200.
- Nietzsche, F. (1980). *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. En F. Nietzsche (Ed.), *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Bd. 1* (pp. 641-763). Munich, Alemania: dtv.
- Paulsen, F. (1903). *Bildung*. En W. Rein (Ed.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (pp. 658-670). Langensalza, Alemania: Hermann Beyer & Söhne.
- Pongratz, L. A., & Bünger, C. (2008). *Bildung*. En H. Faulstich-Wieland, & P. Faulstich (Eds.), *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs* (pp. 110-129). Reinbek bei Hamburgo, Alemania: Rowohlt Taschenbuch.
- Rogers, G. A. J. (1988). *Die Cambridger Platoniker*. En J.-P. Schobinger (Ed.), *Grundriss der Geschichte der Philosophie. Band 3.1: Die Philosophie des 17. Jahrhunderts England* (pp. 240-290). Basel, Suiza: Schwabe.
- Schäfer, M. (2009). *Geschichte des Bürgertums*. Cologne, Alemania: Böhlau.
- Schlüter, A., & Strohschneider, P. (Eds.). (2009). *Bildung? 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. Berlin, Alemania: Berlin Verlag.

- Shaftesbury, A. A. C. (1981). Soliloquy: Or, advice to an author. En A. A. Cooper Third Earl of Shaftesbury (Ed.), *Standard Edition, Vol. I, 1* (pp. 35-301). Stuttgart-Bad Cannstatt, Alemania: Frommann-holzboog.
- Tenorth, H.-E. (1986). *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuch über ihre Zukunft*. Weinheim, Alemania: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2008). Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen: Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, 1, 26-30.
- Tröhler, D. (2011). Concepts, cultures, and comparisons: PISA and the double German discontentment. En D. Tröhler (Ed.), *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations* (pp. 194-207). Nueva York, NY: Routledge.
- Vierhaus, R. (1972). Bildung. En O. Brunner, W. Conze, & R. Koselleck (Eds.), *Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1* (pp. 508-551). Stuttgart, Alemania: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. En D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Ed.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle, WA: Publisher: Hogrefe & Huber.