

Tres aproximaciones a la *Bildung* y su sentido particular de ‘formación’¹

Elsa Siu Lanzas

Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca

elsa.siu lanzas@ucr.ac.cr

Resumen:

Este artículo se pregunta por el vínculo entre la *Bildung* y la ‘formación’. A partir de ello, analiza cómo la *Bildung* fue la apuesta alemana para diferenciarse del proyecto de la universidad napoleónica; sin embargo, lejos de constituir una propuesta exclusivamente pedagógica, se configuró como el contenido cultural de una élite burocrática con profundos motivos sociales. Se concluye que la *Bildung* representa sólo uno de los alcances que la ‘formación’ ha recibido; de hecho, esta última posee un sentido mucho más amplio que el que el proyecto alemán moderno plantea.

Palabras clave: *Bildung*; formación; universidad alemana; universidad napoleónica; élite burocrática; filosofía de la educación

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.139>

Abstract:

Three Approaches to *Bildung* and Its Particular Sense of ‘Formation’

This paper questions the relation between *Bildung* and ‘formation’. It first analyzes how *Bildung* was Germany’s attempt to differentiate itself from the Napoleonic university project, but far from being an exclusively pedagogical proposal, it was also the cultural content of a bureaucratic elite with profound social motives. It is concluded that *Bildung* is only one of the understandings that ‘formation’ has received; in fact, ‘formation’ has a much broader meaning than what the modern German project suggests.

Keywords: *Bildung*; Formation; German University; Napoleonic University; Bureaucratic Elite; Philosophy of Education

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.139>

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

1. Introducción

La universidad moderna se desarrolló en el contexto posterior a la Revolución francesa, donde dos ideas particulares se convirtieron en prototipos de formación. La universidad napoleónica y la universidad humboldtiana fueron respuestas a las circunstancias políticas y sociales de sus respectivos países y, en el caso alemán, se asentaron en una sólida posición filosófica; este tema ha sido desarrollado por análisis de rigor como los de Ringer,² Anderson³ y Horlacher.⁴ En el bosquejo de estas propuestas universitarias surgieron tensiones entre pares conceptuales: interno y externo, individual y colectivo, formación e instrucción, *Bildung* y *civilité*, concebidos como dos posibilidades de ‘formación’ excluyentes entre sí. Desde entonces, cada vez que nos enfrentamos al desafío de definir ‘la formación’ y nos preguntamos por su vínculo con la universidad, la *Bildung*⁵ aparece como respuesta.

En la actualidad, el concepto se encuentra ampliamente difundido para abordar diversos asuntos relativos a la educación, por ejemplo, para caracterizar el pensamiento crítico,⁶ el aprendizaje humanista⁷ o la educación inclusiva.⁸ Sin embargo, al volver al proyecto original de la *Bildung*, encontramos que abarca tanto el propósito educativo universitario de la Ilustración como el ideal de conformación de la clase media alemana.⁹ Por ello, sostengo que la ‘formación’ es un concepto amplio que excede la interpretación derivada exclusivamente de la *Bildung*.

Para abordar este problema, en el primer apartado caracterizo la pedagogía de la *Bildung* como una formación alternativa al diseño napoleónico de universidad; en el segundo, reviso el sentido de la formación del individuo como obra de arte; y en el tercero, analizo el modelo social implícito en el proyecto alemán.

-
- 2 Ringer, F. K., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*. Trad. J. M. Pomares. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor 1995. (Colección Educación y conocimiento.)
 - 3 Anderson, R. D., *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford, Oxford University Press 2004.
 - 4 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*. New York – London, Routledge 2016.
 - 5 Especialmente por la interpretación difundida de Jaeger, que equiparó *Bildung* y *Paideia*. Véase: Jaeger, W., *Paideia. Los ideales de la cultura griega. Libro primero*. Trad. J. Xirau. México, Fondo de Cultura Económica 2001.
 - 6 Stølen, T., Critical thinking and Bildung. In: Petersen, K. et al. (eds), *Rethinking Education in Light of Global Challenges*. London, Routledge 2021, pp. 120–128.
 - 7 Arcilla, R., Bildung and Humanist Learning. In: Laros, A. – Fuhr, T. – Taylor, E. (eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: an international exchange*. Rotterdam – Boston – Taipei, Sense Publishers 2017, pp. 119–126.
 - 8 Drop, H. – Mesker, P., Bildung-making as a key for inclusive education. *Pedagogy, Culture & Society*, 33, 2024, n.º 4, pp. 1317–1334.
 - 9 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit.

2. *Bildung*: ‘formación’ alternativa a la pedagogía de la universidad napoleónica

En la modernidad, la universidad se reformó a partir de dos modelos contrapuestos: el francés y el alemán. La *Bildung*, como alternativa pedagógica a la universidad napoleónica, profundizó la discusión sobre la formación, entendida como un llamado a precisar la orientación de cada modelo: interno o externo, cultural o civilizatorio, teórico o práctico.

Para comprender el modelo de educación napoleónica o imperial es importante recordar que, desde su origen medieval¹⁰ en el siglo XIII,¹¹ las universidades funcionaron como corporaciones de profesores y estudiantes bajo la protección directa del Papa. Esta protección les otorgó garantías judiciales —que las resguardaban de intervenciones arbitrarias del poder civil, del rey o de los obispos— y el consentimiento para elegir a sus propios representantes. A partir del siglo XVI comenzaron a proliferar los *Collèges*,¹² mientras las universidades perdían autonomía y aumentaba la intervención real. Dos siglos después, la institución se debilitó: primero, porque los ideales ilustrados no encontraron cabida en un establecimiento considerado ligado a la Iglesia; segundo, porque la Revolución francesa rompió con esa tradición y terminó aboliéndola en 1793.¹³ Se alegaba que las universidades representaban una estructura corporativa legitimada por el antiguo régimen monárquico,¹⁴ es decir, sostenida en un marco medieval. En 1802 inició la reorganización educativa que condujo a la creación de la universidad imperial, la cual agrupó la educación secundaria¹⁵ y superior bajo un monopolio estatal¹⁶ destinado a administrar y dirigir el sistema escolar. Esta estructura tuvo dos características principales: el control de la enseñanza y la organización universitaria en facultades desvinculadas entre sí.¹⁷

La universidad napoleónica se propuso eliminar el tradicionalismo escolástico y toda enseñanza que fuese ajena a un fin práctico. En razón de ello, la reforma estructural de la universidad jerarquizó las materias según

10 Una de las más antiguas es la Universidad de París, cuyos primeros registros datan de 1215.

11 En aquella época no existía una verdadera separación operativa entre la educación secundaria y la superior: los estudiantes ingresaban a la Facultad de Artes a los 14 o 15 años.

12 Originalmente, a esta institución acudían principalmente los becarios de la Facultad de Artes, pero luego se extendió a todos los estudiantes, dando origen oficial a la escuela secundaria.

13 En ese mismo año también se abolieron los *collèges*.

14 Como sustitución de los antiguos *collèges* y de la Facultad de Artes, se crearon las *écoles centrales*, las cuales, tiempo más tarde, serían reemplazadas por los *lycées*.

15 Los *lycées* fueron creados en 1802 y funcionarían como las escuelas secundarias francesas.

16 Esta función recaía en el Ministro de Educación (*Grand-Maître*), elegido por el gobierno.

17 Había 52 facultades bajo el Imperio francés: 23 dedicadas a Artes, diez a Ciencias, siete a Teología, nueve a Derecho y tres a Medicina (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.).

su utilidad, pues Francia no necesitaba más “sabios especulativos”,¹⁸ sino abogados y médicos. Cuando, por la ley definitiva de 1808,¹⁹ se fundó la nueva universidad, las escuelas de medicina y derecho volvieron a ser llamadas facultades, junto con las de artes, ciencias y teología; sin embargo, cada una funcionó por aparte y no se estableció una conexión efectiva entre ellas.

Mientras tanto, se efectuó una reforma paralela, secular y supervisada²⁰ para la educación secundaria, con la finalidad de preparar el camino para formar civiles y militares.²¹ La secundaria y la universidad debían ahora estar al servicio del Estado, pues tenían como objetivo institucional preparar tanto a los soldados que defenderían la nación como a los funcionarios que administrarían la cosa pública, así como a los profesionales que impulsarían la industria nacional.

La investigación²² y la libertad de enseñanza²³ no fueron el centro diferenciador.²⁴ La universidad napoleónica enfatizó la capacitación profesional y otorgó prioridad a la práctica en lugar de la investigación,²⁵ lo que propició un abismo entre las facultades científicas y literarias.²⁶ Napoleón privilegió la ciencia porque podía acudir a ella para ponerla al servicio del Estado; en especial, la medicina podía acoplarse a los fines militares, mientras que los profesionales del derecho le ayudarían a gobernar el imperio mediante la creación de códigos franceses. En otras palabras, la revolución política ya había sucedido, pero ahora “la revolución pendiente era, por tanto, burocrática, legal y productiva”.²⁷

18 Ibid., p. 41.

19 Posterior al decreto de 1806.

20 La educación de las mujeres que podían acceder a ella debía estar en manos de la Iglesia, en los conventos.

21 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 43.

22 Aunque, según Anderson, la unidad de la enseñanza y la investigación ya se encontraba en los planes de reforma de Talleyrand y Condorcet —quienes influyeron en Fichte—, fue Napoleón quien decisivamente la omitió.

23 Quien ejercía la docencia se dedicaba exclusivamente a enseñar, pero no era la misma persona que realizaba investigaciones. En el modelo alemán, en cambio, al enseñar se debían compartir los resultados de las investigaciones, pues era la misma persona quien enseñaba e investigaba.

24 Rohstock, A., *Some Things Never Change. The Invention of Humboldt in Western Higher Education Systems*. In: Siljander, P. – Kivelä, A. – Sutinen, A. (eds.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam, Sense Publishers 2012, pp. 165–182. Fue Paul Ricoeur quien, en la década del sesenta, señaló en Francia que el modelo alemán de universidad constituye el ideal de universidad.

25 No fue hasta 1868 cuando Victor Duruy creó la Escuela de Estudios Superiores (*École Pratique des Hautes Études*) para estimular la libre investigación. Para esta época, en Francia había 69 facultades y escuelas superiores.

26 En el caso francés, esto no tuvo que ver con la filología promovida por el neohumanismo alemán, sino con el humanismo jesuita y otras órdenes religiosas, centradas en la retórica (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.).

27 Ibid., p. 178.

El sistema educativo tuvo como eje medular la lealtad al proyecto de unidad nacional; este fue, precisamente, el *Leitmotiv* de la universidad:

“Todas [las instituciones educativas] tendrán un solo fin, el de formar sujetos [...] útiles al Estado por sus talentos y sus luces, leales al gobierno y consagrados a su augusta cabeza por amor y por deber.”²⁸

Era claro que la universidad debía instruir para la *civilité* y, así, asegurar que las generaciones presentes y futuras preservaran los intereses del Estado, pues:

“No puede haber un Estado político estable si no hay un cuerpo docente con principios fijos. Si las personas no aprenden desde la infancia si deben ser republicanas o monárquicas, católicas o irreligiosas, etc., el Estado no formará una nación. Se apoyará en bases vagas e inciertas, constantemente expuestas al desorden y al cambio.”²⁹

Lo importante era que la universidad estuviese entregada al interés general, al bien común y a la nación.³⁰ El enfoque napoleónico fue cuestionado por los alemanes, pues “el monopolio [educativo], el aparato universitario, era una ‘máquina’, una fábrica de diplomas que sofocaba la individualidad y la originalidad”.³¹

En Alemania, en 1806, con la derrota de Prusia ante Napoleón, se centralizó la administración de la educación superior.³² Para entonces, se creía que, frente al fracaso de la fuerza física, el camino alemán conduciría a la victoria de la fuerza espiritual. Fue así como la reforma universitaria debía ser también una reforma cultural, como reacción frente a lo francés. En otras palabras, si para entonces había división política en Alemania, la unión debía ser cultural.

La identidad nacional comenzó a pensarse a partir de la pretensión de una lengua alemana unificada, y la universidad debía ser el espacio en el que se institucionalizaría la búsqueda de una lengua común³³ que favoreciera el lazo entre la reforma espiritual, la lengua y la formación. Este fue el motivo por el cual los responsables del diseño de la universidad debían ser académicos humanistas.³⁴

28 Ibid., p. 47.

29 Ibid.

30 Ibid., p. 183.

31 Ibid., p. 47.

32 Las universidades pequeñas se convirtieron en *lycées*.

33 Alemania tenía una vasta tradición académica que perseguía una lengua común, desde Martin Opitz (1597–1639) y Christian Thomasius (1655–1728).

34 Con excepción de Herder, quien no consideraba que la escuela o la universidad debieran ser las instituciones encargadas exclusivamente de la formación para la lengua común (Horlacher,

En 1809, Wilhelm von Humboldt fue elegido como encargado de la sección de Cultura y Educación,³⁵ un año más tarde se fundó la Universidad de Berlín y, en 1816, la institución comenzó operaciones con Fichte como su primer rector. La Universidad de Berlín fue el punto de inflexión en la historia de la universidad, pues tuvo a cargo la reforma de las antiguas y de las nacientes modernas universidades alemanas. Aunque la preocupación por la renovación universitaria también fue un propósito francés, en sus inicios la universidad napoleónica se mantuvo centrada en la formación profesional y delegó el ejercicio de la investigación a las academias de ciencia.³⁶ La principal diferencia entre uno y otro modelo de reestructuración fue, precisamente, que en la tradición humboldtiana la investigación³⁷ no se ubicó fuera de la universidad, sino en su centro:

“La investigación y la *Bildung* estaban indisolublemente unidas. Los profesores también deben ser investigadores, porque la *Bildung* coloca la búsqueda de la verdad y la comprensión, no la formación profesional o la absorción rutinaria de conocimientos, en el centro de la educación.”³⁸

Según Rohstock, el modelo universitario de la tradición humboldtiana, que se ha hecho extensivo hacia otras universidades, tiene como pilares:

“Unidad de la investigación y docencia;
Libertad en la investigación y docencia;
Protección de la función de la universidad como centro de investigación;
Creencia en la posibilidad de una educación moral por medio de la educación;
Unión de las disciplinas universitarias a través de la filosofía.”³⁹

Esta última característica recoge la herencia de los pensadores idealistas y románticos alemanes, quienes encontraron en la filosofía la unidad del conocimiento⁴⁰ como conducción hacia el interior. Por ello, “los estudiantes

R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.).

35 En 1817 pasó a ser el Kulturministerium, el Ministerio de Cultura, cuyo nombre oficial fue *Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten*.

36 Como lo fueron en la modernidad temprana la *Royal Society* en Londres (1660), la *Académie Royale des Sciences* en París (1666) y la *Preußische Akademie der Wissenschaften* en Berlín (1700).

37 Incluso como estrategia de clase, cada persona estudiante “debería dedicarse, a un nivel modesto, a algún tipo de trabajo original, y es función del profesor iniciar a los estudiantes en la búsqueda de la verdad” (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 56).

38 *Ibid.*

39 Rohstock, A., *Some Things Never Change. The Invention of Humboldt in Western Higher Education Systems*, op. cit., p. 166.

40 Esta unidad es precisamente a la que conduce la palabra *Wissenschaft*, entendida como la unión de todas las formas de conocimiento e investigación.

y profesores que no miraban más allá de la estrecha especialización para captar las verdades subyacentes eran indignos de la misión de la universidad".⁴¹ Fue en este sentido que, en la universidad moderna, el ideal ilustrado de 'pensar por sí mismo' se transformó en 'investigar por sí mismo'. Esta debía ser la diferenciación con respecto a la universidad francesa, pues, en la comprensión alemana, las universidades debían dirigirse hacia el avance de la totalidad del conocimiento y no hacia la especialización del conocimiento.⁴²

A la vez, la idea de libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje⁴³ se posicionó frente al currículo prescrito francés. El diseño humboldtiano consideró que el cuerpo docente podía compartir libremente sus desarrollos investigativos en clase, mientras que el cuerpo estudiantil debía tener la libertad de tomar los cursos que deseara, porque, finalmente, se promovía que en la formación universitaria cada quien se encontrara en la propia búsqueda de su personalidad.

Además, la institución misma debía gozar de libertad, al estar protegida de la interferencia estatal externa.⁴⁴ Esto significaba que el cuerpo docente estaría sujeto a la legalidad de la sociedad civil, pero, al interior de la universidad, gozaría de una libertad académica investigativa que no debía ser intervenida por intereses políticos. De ahí la pretensión de retomar la garantía tradicional de la autonomía que, desde su origen, había tenido la universidad, pero que con la reforma napoleónica permanecía en vilo. Ahora la libertad académica se resignificaba y debía comprenderse como "la autonomía de la universidad respecto del Estado y la libertad de los individuos para estudiar y expresar sus ideas".⁴⁵

Para los intelectuales alemanes, la Revolución francesa supuso un problema al proponer "una moral igualitaria universal",⁴⁶ la "estéril abstracción de una humanidad universal e igualitaria"⁴⁷ y un espíritu matemático cientifista. Debido a ello, el romanticismo alemán tomó la 'individualidad' como principio ético e histórico, a partir del cual:

41 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 57.

42 En primer lugar, por la profunda separación entre facultades; en segundo lugar, por la formación politécnica.

43 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.

44 El Estado debía financiar las universidades, pero sin intervenir en los asuntos de la ciencia.

45 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit., p. 59.

46 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 108.

47 Ibid.

“Se tiene como resultado [...] una idea diferente de comunidad: el Estado y la sociedad no son creados por el individuo mediante un contrato y una construcción pragmática [*zweckrationale*], sino a partir de fuerzas espirituales suprapersonales que emanan de los individuos más importantes y creativos, el espíritu del pueblo [*Volksgeist*] o la idea estética religiosa. [De esta concepción básica] también resulta una idea de humanidad bastante diferente: no la unión última de seres humanos fundamentalmente iguales en una humanidad total racionalmente organizada, sino la plenitud de espíritus nacionales contendientes, que despliega sus más altos poderes espirituales en este contexto.”⁴⁸

La *Bildung* no tuvo como pretensión conducir a que todos los individuos fuesen iguales, sino a que cada quien se formara como “una obra de arte singular”.⁴⁹ El proyecto, entonces, no debería ser civilizatorio, sino cultural, pues “la cultura reflejaba la formación, mientras que la civilización era ‘simplemente’ un producto del entrenamiento racional y técnico basado en los datos objetivos”.⁵⁰ Esta distinción recuerda la influencia que los filósofos idealistas tuvieron sobre la idea de universidad; Kant había distinguido civilización y cultura: la primera tenía que ver con las buenas maneras y el comportamiento social, mientras que la segunda se relacionaba con el arte y el aprendizaje. Esto puede hacer pensar que, para los alemanes, su época era muy civilizada, pero poco cultivada.

3. *Bildung*: ‘formación’ del individuo como obra de arte

En la actualidad, la *Bildung* protagoniza debates pedagógicos y, a la vez, es núcleo de políticas educativas.⁵¹ No es un término exclusivo de discursos especializados; se emplea en el habla cotidiana alemana para referirse a los temas concernientes a la escuela.⁵² Sin embargo, en su idioma de origen, el concepto carece de un significado unívoco y se utiliza regularmente para defender propósitos disímiles.⁵³ Por supuesto, la empresa se dificulta todavía más en el intento interpretativo en otras lenguas. De un lado, en

48 Ibid., p. 108.

49 Ibid., p. 114.

50 Ibid., p. 100.

51 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.

52 Aunque en su origen moderno estuvo ligado exclusivamente al modelo de universidad, y no al de la escuela.

53 No sólo en el habla alemana es un concepto polisémico; su incursión en otros idiomas amplía la variedad de significados y usos. Tanto en el habla inglesa como en la castellana, el término se ha adoptado tal cual —*Bildung*—, sin que necesariamente sea traducido, haciendo eco de la frase *traduttore, traditore*.

castellano, en ocasiones se traduce como educación o cultura,⁵⁴ esta salida sencilla no esclarece el problema de por qué no se acude a sus referentes propios en alemán, *Erziehung*⁵⁵ y *Kultur*,⁵⁶ respectivamente. De otro, en inglés, por ejemplo, Biesta⁵⁷ opta por *formation* —formación— para indicar ‘cultivo interior’, mientras que Rorty⁵⁸ se inclina por *edification* —edificación— cuando recuerda el uso empleado por Gadamer.

Pero, además, un sentido ampliamente difundido por Jaeger es el de la equivalencia entre la herencia educativa griega y la *Bildung*:

“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. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación.”⁵⁹

Una vez más, la *Bildung* pareciera dirigirnos hacia un significado que todavía no ha podido ser del todo contenido o que excede la paridad de los términos hermanables tanto en castellano como en inglés.

En la modernidad, la *Bildung*⁶⁰ conformó el núcleo del debate filosófico acerca de lo educativo. Su inclusión en este ámbito se le atribuye a Herbart,

-
- 54 La traducción inmediata por cualquiera de estos dos conceptos deja encubiertas las teorías de la formación, las cuales “no se puede[n] confundir con las teorías de la educación y de la cultura y [...] no se circunscriben necesariamente a ámbitos intraescolares. Es decir, que, como problemática fundamental de la pedagogía, la formación delimita un campo de indagación reconocido institucionalmente, al que no se le hace justicia cuando en las traducciones al español se sustituye por el de educación o el de cultura” (Runge, A. – Piñares, J., Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario educativo*, XXIX, 2015, n.º 66, p. 253).
- 55 En la tradición alemana de la filosofía de la educación hay, entonces, una distinción entre *Bildung* y *Erziehung*. La primera se refiere a la autoformación, la autoorganización y el autodespliegue de cada quien; mientras que la segunda tiene que ver con la adaptación cultural o, bien, con la conducción educativa sobre el otro. Esta diferencia permite pensar que, en la institución universitaria, la una es condición de la otra.
- 56 Podríamos agregar también *Bildsamkeit* (capacidad de aprendizaje en el sentido de plasticidad) y *Unterricht* (enseñanza).
- 57 Biesta, G., How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 2002, n.º 1, pp. 377–390.
- 58 Rorty, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, University Press 1979.
- 59 Jaeger, W., *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, op. cit., p. 15.
- 60 Podríamos lanzar la hipótesis de que el uso académico del concepto coincide con la pregunta por el estatuto científico de la pedagogía —pregunta que sobrepasa el sentido originario antiguo de la παιδαγωγία (Láscares, C., Origen del término pedagogía. *Revista española de pedagogía*, 12, 1954, n.º 48, pp. 467–472)—. En otras palabras, si la pedagogía (*Pädagogik*) quería ser considerada “ciencia”, debía, entre otras cosas, producir “su propio cuerpo conceptual” (Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural*

pero es Wilhelm von Humboldt quien la institucionaliza en la universidad en el siglo XIX. La atracción por el concepto se comprueba porque ha sido teóricamente abordado en el idealismo y el neohumanismo alemán, e incluso alcanza la contemporaneidad, desde la hermenéutica gadameriana hasta la Escuela de Frankfurt. Adorno,⁶¹ en la *Theorie der Halbbildung*, afirma: “*Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung*”.⁶²

La voz *Bildung* se originó en la mística medieval para indicar que el ser humano lleva en su alma la imagen (*das Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido concebido como creatura y dispuesto a alcanzar en su proceso de formación. Esta alusión medieval se asentaba en la preponderancia de la forma ideal exterior o de una imagen externa a la que se aspiraba emular. La propuesta secular educativa se caracterizó, precisamente, por el rechazo de las ideas cristianas de salvación y perfección vinculadas a Dios,⁶³ no obstante, no perdió del todo su matiz místico de *das Bild*.

La resignificación neohumanista e idealista durante el siglo XVIII invirtió el vínculo exterior-interior para ‘espiritualizar’ la imagen (*das Bild*). Conservó del pietismo el aprecio por la idea del desarrollo del alma individual y de sus potenciales particulares, así como el crecimiento autónomo e integral de la personalidad a través de la educación; con ello se opuso, principalmente, “al formalismo de la vieja educación escolástica”.⁶⁴ A estos rasgos de herencia pietista se sumó la esperanza neohumanista centrada en que “la percepción de la armonía estética de la personalidad y el arte griegos pudiera revitalizar el aprendizaje alemán”.⁶⁵

Por ‘espiritualizar’ la imagen se entendía el autodesarrollo personal y el cultivo interior que los estudios universitarios favorecerían. De esta manera, la *Bildung* sería para Alemania su proyecto educativo y social distintivo y propio, con el que, a la vez, tomaría distancia de la vía francesa.⁶⁶ La propuesta

History, op. cit.). Esta fue, al menos, una de las insistencias de Herbart (véase: Herbart, J. F., *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen, Johann Friedrich Röwer 1806), para quien la pedagogía no debía ser comprendida como una provincia de otras ciencias, sino a partir de sus propias producciones conceptuales. Sobre este particular, propuso que tres de sus términos fundamentales fueran: *Bildsamkeit* (capacidad de aprendizaje, plasticidad), *Unterricht* (enseñanza) y *Sittlichkeit* (moralidad) (Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.).

61 Adorno, T., *Theorie der Halbbildung*. In: idem, *Gesammelte Schriften. Soziologische*. Band VIII. *Schriften 1*. Ed. R. Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, pp. 93–121.

62 *Ibid.*, p. 94: “la *Bildung* no es otra cosa que cultura en términos de su apropiación subjetiva”. Traducción propia.

63 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.

64 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 32.

65 *Ibid.*, p. 33.

66 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.

napoleónica se basaba en una comprensión de lo humano desde la óptica de las ciencias naturales y del método positivista, y tenía, además, por objetivo lograr resultados útiles y valiosos para la conformación de la nación.⁶⁷ La vía ilustrada alemana, en cambio, tuvo como eje el estudio de lo clásico⁶⁸ y del *ethos* griego⁶⁹ como camino filosófico y artístico para la formación.

Un aspecto que ha permanecido constante desde la mística medieval en la idea de *Bildung* es la contraposición entre fuerzas internas y externas, formación e instrucción, el cultivo personal o la civilidad —o lo útil—. Este límite entre lo interno y lo externo es lo que permite librarse de la imitación medieval de *das Bild* desde una exterioridad —como imagen de Dios— y, en cambio, apostar por la autoformación. Para ejemplificar el acento en la formación interior, podemos volver a la novela⁷⁰ y a la música. Resulta esclarecedor recordar el vínculo de la *Bildung* con el nacimiento del género *der Bildungsroman* —como *Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang Goethe—,⁷¹ el cual muestra la evolución del personaje central, uno que se enrumba en la difícil búsqueda de sí mismo y, por ende, muestra su desarrollo en la medida en que adquiere conocimiento de sí. Esta es una de las principales diferencias con la epopeya: no presenta un héroe glorioso ni un semidiós; es alguien que, en medio de los acontecimientos y de su relación con el mundo y los otros, aprende y se va encontrando. Este género literario recupera la *Bildung* en el sentido de trabajo propio, de aquello que el sujeto hace de sí mismo; es el despliegue de la vida como la aventura de una novela.

Pero, en especial, la comprensión de la *Bildung* se refleja en la música; es en ella donde la vida espiritual interior tiene su mayor exposición. Primero, porque en la música se muestra el sí mismo como una totalidad armoniosa; segundo, porque no se reduce a un propósito utilitario. Además, si la Revolución francesa supuso un problema al proponer una “estéril abstracción de una humanidad universal e igualitaria”,⁷² el romanticismo alemán tomó al ‘individuo’ como principio ético e histórico. Este asunto puede comprenderse con la siguiente metáfora:

67 Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.

68 El punto fuerte alemán fueron los estudios filológicos.

69 El neohumanismo veía en la cultura griega antigua la fuente del ideal moral y del equilibrio entre pensar y sentir (Anderson, R., *European Universities from the Enlightenment to 1914*, op. cit.).

70 Con la idea de universidad estaba en juego la identidad nacional. Alemania se había autopercibido como “un pueblo de poetas y pensadores” (Tröhler, D., Los fundamentos religiosos de la *Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental. *Historia educativa*, 35, 2016, n.º 1, p. 124).

71 Goethe, J. W., *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Ed. y trad. M. Salmerón. Madrid, Ediciones Cátedra 2017. (Letras universales 313.)

72 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 108.

“Los miembros de una orquesta interpretan partes diferentes, cada una de ellas siguiendo una partitura adecuada a las cualidades singulares de su instrumento. La música producida de este modo no está compuesta por componentes idénticos. De hecho, su cualidad, y con mayor seguridad aún su ‘significado’, no se puede describir como una simple conjunción de sus diversas partes. Desde un punto de vista evaluativo, la sinfonía como un todo no es simplemente una suma de partituras. No se puede prescindir de ningún miembro individual de la orquesta. La actuación total depende de la realización simultánea de diferentes objetivos por parte de numerosos participantes, cada uno de los cuales se esfuerza por alcanzar una clase de perfección limitada en la interpretación de su propia parte, de acuerdo con su mejor capacidad.”⁷³

Por medio de la *Bildung*, cada quien resultaría “una obra de arte singular”.⁷⁴ Incluso, cuando se atiende la preocupación por el *Volksgeist*, el espíritu de la nación, se refuerza la imagen sinfónica: la armonía colectiva sólo se logra a partir del potencial creativo e irreplicable de cada quien. Con ello se contrapuso a la civilización occidental y a sus valores utilitarios centrados en una educación que debe prometer “que este aprendizaje sería útil en el futuro”;⁷⁵ es decir, siempre una educación direccionada hacia alguna exterioridad, sin el cuidado de lo interior.

Debido a que en Europa, durante el paso de las monarquías a la construcción de las naciones, la educación fue la posibilidad para generar un proyecto político para “crear ciudadanos de [quienes fueron] antiguos súbditos”;⁷⁶ la solución no debía estar ligada a intereses externos al sujeto, como lo hizo Francia, como mero dominio estatal. Frente al desafío de generar nación —y comunidad—, hubo un reclamo por la esfera privada e individual.

Incluso, como Tröhler⁷⁷ ha indicado, el hecho de que la *Bildung* se concibiera siempre desde una postura dual —al separar un mundo interior de uno exterior— permitió que, al convertirse en potencia industrial, ni el progreso económico ni el tecnológico perturbara la vida espiritual que distinguía a Alemania de Occidente:

“Las clases dominantes en Alemania tenían pocas dudas de ser una nación líder, pero su liderazgo no debía ser *derivado de maquinaria, armas o una economía afluente, sino del arte, cultura (alemanes) y de la Bildung.*”⁷⁸

73 Ibid.

74 Ibid., p. 114.

75 Tröhler, D., Los fundamentos religiosos de la *Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental, op. cit., p. 133.

76 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit., p. 48.

77 Tröhler, D., Los fundamentos religiosos de la *Bildung* como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental, op. cit.

78 Ibid., p. 133.

El origen pedagógico de la *Bildung* se situó alrededor de 1800, a partir del proyecto humboldtiano de universidad y de las reflexiones educativas de los poetas alemanes. No obstante, la centralidad del término se conservó incluso durante la República de Weimar, cuando apareció la insistencia en la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*,⁷⁹ la pedagogía como un campo autónomo de las humanidades, que no es disciplina para la investigación empírica, sino próxima a la comprensión hermenéutica.⁸⁰ Se la concibió más bien como “una teoría filosófica de la personalidad —más tarde, del carácter— y de una forma de vida, que tomaba la *Bildung* como uno de sus conceptos centrales”.⁸¹ Al respecto, señala Ringer:

“En la decimoquinta edición de *Der Grosse Brockhaus*, una enciclopedia estándar publicada entre 1928 y 1935, se aportaba la siguiente definición de *Bildung*: Concepto fundamental de la pedagogía desde Pestalozzi, *Bildung* significa la formación del alma mediante el ambiente cultural. *Bildung* exige: a) una individualidad que, como único punto de partida, debe ser desarrollada en una personalidad formada o saturada de valores; b) una cierta universalidad, que significa riqueza de mente y persona, y que se alcanza por medio de la comprensión empática y la experiencia [*Verstehen und Erleben*] de los valores culturales objetivos; c) totalidad, que significa unidad interna y firmeza de carácter. Este pasaje empieza por describir un proceso, la ‘formación del alma’, y termina por caracterizar un estado, el de la ‘riqueza de mente y persona’ y el de la ‘unidad interna’.”⁸²

Hoy sabemos que el término se utiliza indistintamente para referirse a una multiplicidad de asuntos educativos en Alemania, pero este detalle no lo resuelve, pues la misma ambigüedad que conserva su uso no esclarece el asunto de la formación. Debido a que la *Bildung* fue una idea pedagógica ligada a la universidad, tendríamos que preguntarnos por qué no fue una idea generalizada para los distintos niveles educativos. De un lado, el acceso a la universidad no se basó en un modelo universal de ingreso; supuso, más bien, una diferencia marcada entre la idea pedagógica de la *Bildung* y la *Ausbildung*. De otro lado, tampoco se extendió el modelo de formación a los niveles educativos inferiores, sino exclusivamente al *Gymnasium*.

79 Durante el siglo XX, Hermann Nohl llevó lo que fuera la pedagogía humanista a la propuesta que llamó ‘tacto pedagógico’.

80 Especialmente por la influencia de Schleiermacher.

81 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit., p. 91.

82 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 97.

4. *Bildung*: ‘formación’ para el proyecto social alemán

Al igual que sucede con el término antiguo *Paideia* y, el medieval, *Humanitas*, *Bildung* no encuentra todavía una equivalencia en castellano. Sin embargo, como vemos, existen varios caminos de ingreso al estudio de la *Bildung*: uno de ellos, su connotación mística; otro, la discusión filosófica Fichte-Humboldt, que atraviesa buena parte del idealismo alemán. Hay una tercera vía: la lectura de la *Bildung* no sólo como proyecto pedagógico, sino como modelo social alemán, que pretendía formar un ser humano culto y excepcional. Esta última aproximación nos hace insistir en que la *Bildung* es la respuesta alemana al modelo francés de universidad napoleónica.

Si se repara en la composición *Bildung*, pueden encontrarse, al menos, dos maneras de aproximarse al contenido de *das Bild* —imagen—. Una vía es la pietista de finales del siglo XVIII, en la que la imagen proviene de Dios. En el tránsito secular de la modernidad, la imagen es formada por el arte, la música, la filosofía y las lenguas clásicas, que tienen por modelo (*Vorbild*) a la naciente clase social y cultural alemana. Vemos cómo, para intelectuales como Ringer⁸³ y Arendt,⁸⁴ esto último delimita la comprensión del concepto.

Si prestamos atención a la época en la que se difunde el uso del término *Bildung*, la nobleza era considerada “regresiva desde los puntos de vista intelectual y moral”.⁸⁵ Para entonces, el nivel educativo y profesional se convirtió en la plataforma para el ascenso social, con capacidad para contrarrestar a la aristocracia. El título académico reemplazó al título nobiliario; la minoría de élite intelectual fue, entonces, la encargada de dirigir los asuntos públicos, en lugar de dejarlos a la suerte de la nobleza no capacitada.

La *Bildung* fue el contenido cultural de una élite de la burocracia que reclamaba su liderazgo en la conformación del Estado, para desempeñarse como defensora de la vida espiritual de la nación. La universidad lideraba como la institución encargada del proceso de profesionalización y de titulación, que ensancharía los puestos burocráticos y el conocimiento especializado, pero que, además, tenía la tarea de difundir la cultura general que garantizara la formación del espíritu alemán. En razón de ello, una de las funciones del gobierno debía ser garantizar el apoyo financiero a este programa educativo basado en una enseñanza libre, de autoformación, sin la intervención de las pretensiones meramente prácticas o útiles de los gobernantes.

83 Ibid.

84 Arendt, H., *La tradición oculta*. Trad. R. M. Carbó y V. Gómez. Barcelona, Paidós 2020. (Paidós básica.)

85 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 24.

El proyecto de la *Bildung* fue, por supuesto, pedagógico, pero sus aspiraciones e incidencias fueron sociales y políticas. Como señala Ringer:

“El espíritu florece sólo en libertad, y sus logros, aunque no se perciban de modo inmediato, son en realidad el torrente sanguíneo de la nación. Sólo el aprendizaje ‘puro’ puede sacar adelante esos valores culturales que justifican la misma existencia del gobierno. Quizá lo podríamos expresar en términos menos polémicos, diciendo que el Estado no vive ni enteramente para el gobernante, ni para los gobernados, sino para y por los ‘hombres de cultura’ y su aprendizaje.”⁸⁶

La formación académica fue la pieza clave para el ‘cultivo espiritual’; con ello apareció la nueva figura que tomó lugar en la escena social europea del siglo XVIII: las personas de letras o personas dedicadas al estudio (formadas en la *philosophische Fakultät*). Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher y Humboldt, aun desde sus posiciones disímiles, coincidieron en que las universidades no debían seguir un programa centrado en la formación de funcionarios de Estado, como lo había hecho Halle. El equilibrio de la nueva idea de universidad vendría cuando la preparación de burócratas se efectuara bajo una formación para cultivar el espíritu, y no meramente con pretensiones utilitarias. Es por ello que había que colocar un límite al Estado, para que no controlara directamente lo que en estas instituciones se debía enseñar, pues “a largo plazo, tanto el Estado como la sociedad se beneficiarían de la influencia espiritual y moral del nuevo aprendizaje”.⁸⁷ Era concebible que el Estado todavía pudiese establecer regulaciones a las facultades profesionales, entre las que se encontraban derecho, medicina y teología. En cambio, la facultad de filosofía⁸⁸ debía ser el espacio de la libertad intelectual para que sus alcances permearan las facultades profesionales.⁸⁹ El esfuerzo intelectual libre y la ilustración racional no se separaban del todo de la vida cotidiana; al contrario, se concebía que la formación universitaria preparaba a la sociedad alemana para obtener resultados inmediatos, utilitarios y técnicos, al tiempo que se encargaba de la “situación moral de la nación”.⁹⁰

No obstante, el cultivo del espíritu ocultaba la confrontación entre la aristocracia no ilustrada, la nueva clase intelectual y quienes estaban fuera de la esfera alemana. Por ejemplo, durante el siglo XIX, la *Bildung* fue la estrategia para asimilar socialmente a los judíos en Alemania. El ideal de cultivar

86 Ibid.

87 Ibid., p. 37.

88 La cual, además de la filosofía, incluía la literatura, las artes y las ciencias.

89 Esto recuerda al libro: Kant, I., *Conflicto de las facultades en tres partes*. Trad. R. R. Aramayo. Madrid, Alianza Editorial 2020. (Libro bolsillo. Filosofía; F69.)

90 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890–1933*, op. cit., p. 119.

la razón y los gustos estéticos parecía la vía para eliminar las diferencias de nacionalidad y religión. Al cumplir el ideal de la *Bildung*, los judíos podrían, finalmente, sortear las restricciones de la sociedad a partir del cultivo de su personalidad. En el ensayo *La tradición oculta*, Hannah Arendt⁹¹ analiza los propósitos de la *Bildung* y posiciona una perspectiva alternativa a *der Bildungsroman*, al entender “la novela como una advertencia sobre las promesas y los peligros de la educación y no un modelo para la emancipación judía”.⁹²

El ideal ilustrado de pertenecer a la élite educativa a partir del cultivo del espíritu no logró eliminar el estatus de parias que se había impuesto a las personas judías. El concepto fuerte de la *Bildung* es ‘asimilación’ o aceptación alemana, que a todas luces fue una propuesta social y educativa que no cuestionó ni la historia ni la política y, por supuesto, tampoco logró prevenir el antisemitismo. Al respecto, señala Arendt:

“Nadie sale peor parado de este proceso [de asimilación] que aquellos espíritus audaces que intentaron hacer de la emancipación de los judíos lo que realmente debería haber sido: una admisión de los judíos como judíos en las filas de la humanidad, en lugar de un permiso para imitar a los gentiles o una oportunidad para jugar a ser presuntuoso.”⁹³

Arendt recriminó también, en *Los orígenes del totalitarismo*, que la *Bildung* era un proyecto de aspiración burguesa de ascenso social, que escondía el conflicto de clases entre la nobleza alemana y la burguesía:

“En Alemania, donde el conflicto entre la nobleza y la clase media ascendente nunca se resolvió en la escena política, el culto a la personalidad se desarrolló como el único medio de lograr al menos algún tipo de emancipación social. La clase gobernante del país mostró abiertamente su tradicional desprecio por los negocios y su aversión a la asociación con comerciantes a pesar de la creciente riqueza e influencia de estos últimos, de modo que no fue fácil encontrar los medios para ganar algún tipo de respeto propio. La clásica novela de formación alemana Wilhelm Meister, en la que el héroe de clase media es educado por nobles aprendices y actores porque el burgués en su propia esfera social carece de ‘personalidad’, es evidencia suficiente de la desesperanza de la situación.”⁹⁴

La clase media alemana se esforzó en cultivar la personalidad y en tener como prototipo el genio para subvertir las divisiones de clase y conformarse

91 Arendt, H., *La tradición oculta*, op. cit.

92 Macready, J., *The Pariah and the Poet: Hannah Arendt’s Alternative Reading of Goethe’s Wilhelm Meisters Lehrjahre as a Critique of Enlightenment Bildung*. In: Eidt, J.-I. – Weber, Ch. D. (eds.), *Goethe’s “Bildung”: Dialog Between Tradition and Innovation*. New York – Bern – Berlin – Bruxelles – Oxford – Wien, Peter Lang 2019, p. 165.

93 Arendt, H., *The Origins of Totalitarianism*. New York, Schocken Books 2004, p. 76.

94 *Ibid.*, p. 223.

a sí misma como una nueva aristocracia. Al respecto, Arendt encuentra en la *Bildung* el intento por generar una homogeneidad ficticia, con ello, limitar la pluralidad humana. La persona culta lleva a cabo un *performance* en el que se esfuerza por aparentar que se comporta y habla como la clase alta; en este sentido, la *Bildung* fue un entrenamiento actoral y el *Bildungsbürger* una interpretación pública del actuar noble, la vía para que una clase se adjudicara lo que, hasta entonces, había sido ‘propio’ de otra.

En el caso judío, era la opción para asimilarse a lo socialmente aceptado y, con ello, obtener una especie de neutralidad para ocultar su judaísmo bajo la máscara del refinamiento cultural para lograr aceptación. De esta manera, la *Bildung* fue la vía para conseguir un estatus excepcional, pues sirvió de evidencia de cómo la autoformación los preparaba para dejar de comportarse como judíos. Al respecto, Moruzzi explica que:

“Cuando la discriminación social o política impide la asimilación cívica y social de un grupo particular en una comunidad nacional, puede desarrollarse una política de excepcionalismo, de modo que a ciertos individuos se les concedan derechos políticos o acceso social, en la medida en que sean miembros excepcionales de una comunidad que, de otro modo, sería despreciada. Así, para ser aceptados por el grupo dominante, los individuos minoritarios deben esforzarse por demostrar que no se parecen a lo que se supone que es la naturaleza común de su grupo. Si se esfuerzan por lograr este tipo de aceptación, eligen el rol de advenedizos. Se trata de una especie de transición cultural, que con demasiada frecuencia requiere tanto la internalización de los estándares de esta aceptación social provisional como su extensión, aunque con un rechazo a cualquier solidaridad con las minorías menos excepcionales. Quienes rechazan esta política simbólica, al tiempo que afirman su derecho a ser aceptados como miembros legítimos de una identidad minoritaria, han elegido el papel de parias.”⁹⁵

5. Conclusiones

Como señala Horlacher,⁹⁶ la *Bildung* contiene una especie de exceso semántico, un excedente de significado,⁹⁷ pero lo cierto del caso es que continúa siendo central cuando se piensa la disputa del modelo de universidad moderna. Si bien en Europa formó parte de los discursos intelectuales académicos del siglo XIX, el concepto sobrevivió incluso a los movimientos universitarios de la

95 Moruzzi, N. C., *Speaking through the Mask: Hannah Arendt and the Politics of Social Identity*. New York – London, Cornell University Press 2000, pp. 71–72.

96 Horlacher, R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, op. cit.

97 Podríamos definir el concepto desde el desarrollo burgués de fin de siglo y hasta la República de Weimar, pero también desde el desarrollo literario neohumanista, así como desde una crítica a los programas educativos actuales.

mitad del siglo XX que se desvincularon de cualquier residuo de tradicionalismo y, todavía, continuó en circulación luego del pacto de Bolonia. Sin embargo, no hay que perder de vista que la *Bildung* surgió como un concepto de formación restringido al ámbito universitario y, en su defecto, al *Gymnasium humanisticum*. Es hasta el siglo XX que el concepto comenzó a extenderse a otros niveles y experiencias educativas, al tiempo que terminó por equipararse a todos los asuntos relativos a la educación.

Se originó como el proyecto de formación alemán, como alternativa a la universidad francesa. Sin embargo, Ringer⁹⁸ caracterizó a los alemanes universitarios como mandarines para mostrar cómo la tradición humboldtiana terminó sin estar tan alejada de la tradición napoleónica. Por supuesto, en el proyecto neohumanista alemán hubo una incompatibilidad conceptual con el proyecto imperial, pero la misma evolución de la universidad alemana la condujo a la profesionalización, aun cuando la *Bildung* continuó siendo su razón de ser. En el mismo sentido, en la evolución de la universidad francesa se terminó incorporando la investigación al ejercicio docente, aunque su motivo principal fue la preparación de especializaciones.⁹⁹

A pesar del problema de traducción del término o de su influencia en la consolidación del modelo de universidad moderna, el rastreo genético del concepto dificulta que encontremos una equivalencia fiel entre *Bildung* y formación. Dicho de otra manera, la *Bildung* es una respuesta a la pregunta por la formación, pero no siempre que se piensa el problema de la formación la respuesta se reduce a la *Bildung*. Encuentro tres razones para sustentar esta idea:

- I. La disputa que se deriva de la discusión moderna entre el modelo de pedagogía autónoma y heterónoma tiende a oponer formación a instrucción. Pero, si sólo vinculamos la idea de formación con el despliegue de la *Bildung*, ¿cómo comprender la formación en los procesos de instrucción? O, más bien, ¿significa que en la instrucción se restringe la posibilidad de formación?
- II. Aunque hoy el término se haya extendido a todos los niveles educativos, su origen tendía a separar diversos tipos de formación, con una fuerte preferencia hacia la *Bildung*. Esta diferencia entre los modelos educativos se mantiene todavía, en algún sentido, en la actualidad alemana.

98 Ringer, F., *El ocaso de los mandarines alemanes catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*, op. cit.

99 Ambos modelos pedagógicos universitarios se preguntaron si la formación debía orientarse desde un desarrollo interno o por motivos externos. Esta discusión fundante de la universidad continúa generando hoy una tensión conceptual y práctica. El libre desarrollo de la personalidad permanece en el horizonte de comprensión de la institución, mientras que la necesidad de profesionalización y el control estatal presionan constantemente hacia una titulación útil.

- III. La *Bildung* fue un proyecto educativo de desarrollo espiritual de la personalidad, al mismo tiempo que un modelo alemán de sociedad, en el que *das Bild* tenía por referente la imagen de un sujeto culto como antídoto contra la mediocridad y la inferioridad, cuyo foco se centraba en la pertenencia a una élite y, sólo en algún sentido, en la inclusión social como tal.