



MISCELÁNEOS | MISCELÂNEOS

**Fermentario N. 10, Vol. 1 (2016)**

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

## **La *Bildung* en la formación de docentes de Uruguay**

Andrés Risso Thomasset – Universidad de la República (Udelar)

### RESUMEN

Este artículo pretende indagar en el concepto de *Bildung*, ideal educativo proveniente de la tradición alemana, como una posible perspectiva para el análisis y problematización de los principales aspectos de la formación de docentes en Uruguay, especialmente por la consideración de su posible contribución a la articulación entre la tradición normalista y universitaria. La discusión en torno a la existencia de diferentes tradiciones de formación de docentes en Uruguay ha cobrado una notoria relevancia a partir del año 2008, con la Ley General de Educación. En ese marco puede considerarse un antecedente fundamental los trabajos de Behares (2011) “Enseñanza y producción de conocimiento: la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas” y Romano (2009) “Tradición normalista y tradición universitaria: tensiones y desafíos”. A partir de ellos realizaremos un análisis de la *Bildung* en el entrecruzamiento de ambas tradiciones.

### PALABRAS CLAVE

Formación de docentes, *Bildung*, tradición normalista, tradición universitaria.

# The *Bildung* in the teacher training in Uruguay

## ABSTRACT

The aim of this work is to investigate the concept of *Bildung*, educational concept from the German tradition, as a possible perspective for the analysis and questioning of the main aspects of teacher training in Uruguay, especially considering the possible contribution to the merge between Normalist tradition and University tradition. The discussion about the existence of different traditions of teacher education in Uruguay has gained a remarkable relevance since 2008, with the General Education Law. In this context, the work of Behares (2011) "Education and knowledge production: the notion of teaching in university policies Uruguayan" and Romano (2009) "Normalista tradition and University tradition: tensions and challenges", can be considered an important background. Taken these works into consideration, we will make an analysis of the *Bildung* crossing both traditions.

## KEY WORDS

Teacher training, *Bildung*, Normalist tradition, University tradition.

## **Introducción**

Este trabajo de investigación a partir del concepto de *Bildung* se enmarca en una discusión sobre transformaciones y reformas en la formación de docentes que quedaron abiertas en la Ley General de Educación de 2008. Pretende problematizar la recepción de la *Bildung*, concepto de formación heredado de la tradición alemana, en la formación de docentes en Uruguay: a partir, principalmente, del análisis que realizan los trabajos recientes de Behares (2011) y de Romano (2009). En una primera parte, presentaremos brevemente la idea de *Bildung* "formación", en el momento que fue acuñada, para posteriormente profundizar en la acepción hegeliana del término. Más adelante, introduciremos un análisis sobre la *Bildung* en las tradiciones de formación de docentes. Particularmente, intentaremos problematizar la idea de formación que aparece en el cruce de dos tradiciones de la enseñanza terciaria superior: la normalista y la universitaria. Para finalizar esbozaremos algunas consideraciones en relación a la temática.

## **Bildung**

El análisis a partir del concepto de *Bildung* resulta imperioso debido a que se trata de uno de los conceptos más fuertes de educación de occidente y también porque constituyó el más claro ideal de formación de la modernidad (habría que retrotraerse hasta

Grecia y su *Paideia* para rastrear una formación tan cuidadosamente orientada en torno a un ideal). El concepto forma parte de la tradición de pensamiento alemana de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, época donde la filosofía obtuvo el predominio en el estudio sobre la educación. El concepto refiere a la "formación", entendida ésta como un ideal de la educación<sup>1</sup>, un marco de referencia desde el cual los y las integrantes de una comunidad histórica se apropian de su tradición para trascenderla.

Según Herder<sup>2</sup> con la *Bildung* se buscaba "vencer el perfeccionismo de la Ilustración mediante el nuevo ideal de una «formación del hombre»" (Gadamer, 1993, p.13). Si observamos detalladamente se trata de un término que da cuenta del proceso en el que se configura la individualidad en relación con su herencia cultural, dando una gran importancia a la formación desde el "interior", buscando orientar los procesos educativos en un sentido universal. Por ello su una mirada indagatoria se torna pertinente en el contexto actual. Resaltamos que "en *Bildung* está contenido «imagen» (Bild) [cada ser humano lleva una imagen dentro de sí]. El concepto de «forma» [asimilación de las formas histórico-culturales] retrocede frente a la misteriosa duplicidad con la que Bild acoge simultáneamente «imagen imitada» y «modelo por imitar» (Nachbild y Vorbild)" (Gadamer, 1993, p.14).

Si bien existen diferentes vertientes del pensamiento que acuñaron el término para desarrollar los ideales educativos<sup>3</sup>, uno de los autores más destacados que trabajó sobre el concepto de *Bildung* fue Hegel<sup>4</sup>, porque ha sido quien "con más agudeza ha desarrollado lo que es la formación, (...) vio que la filosofía «tiene en la formación la condición de su existencia», (...) y con ella las ciencias del espíritu. Pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de la formación" (Gadamer, 1993, p.15). En las primeras páginas de su libro *Fenomenología del Espíritu*, Hegel desarrolla la idea que la formación del individuo implica llevar al individuo singular desde su punto de vista informe hasta el espíritu universal, recorriendo así un largo y trabajoso camino en el cual debe apropiarse de la historia de la cultura y del saber para comprender su responsabilidad histórica (para sí) y el punto de vista universal. Esa sería la primera etapa. La tarea restante, porque lo anterior es sólo el comienzo, constituirá el despliegue y la integración de su esencia en el movimiento histórico (Hegel, 1996).

---

<sup>1</sup> Carácter prescriptivo o proyectivo (y no sólo descriptivo): indican la meta educativa y establecen un horizonte de perfeccionamiento.

<sup>2</sup> J.G. Herder es quien acuña el término en la modernidad.

<sup>3</sup> Ver Nietzsche y su teoría sobre la formación del genio y Schiller que desarrolla el concepto como una formación ética y estética.

<sup>4</sup> Más precisamente el concepto de "formación del individuo" que desarrolla en el prólogo de *Fenomenología del Espíritu*, 1966 -primera edición 1807-.

“Hegel desarrolla la génesis de una autoconciencia verdaderamente libre «en y para sí» misma, y muestra que la esencia del trabajo no es consumir la cosa, sino formarla. En la consistencia autónoma que el trabajo da a la cosa, la conciencia que trabaja se reencuentra a sí misma como una conciencia autónoma. (...) Formando al objeto, y en la medida en que actúa ignorándose y dando lugar a una generalidad, la conciencia que trabaja se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad; o como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma. La idea es que en cuanto que el hombre adquiere un «poder», una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo” (Gadamer, 1993, p.15)

En este momento es necesario detenerse en la idea de Hegel de formación moderna, y la diferencia que se establece con la formación antigua, porque esta última consistía en la formación plena de la conciencia natural, pero en la modernidad se tiene a la forma abstracta, ya preparada, por tanto tiene que captarla y apropiársela, se trata de superar la percepción inmediata (abstracta) para no sólo conocer mediante la intuición, la representación y el sentimiento, sino reconocer mediante los conceptos (que han de ser fluidos). Esto forma parte de su planteamiento dialéctico<sup>5</sup> donde se presentan diferentes momentos que constituyen el movimiento: tesis, antítesis y síntesis o afirmación, negación y negación de la negación,

“los pensamientos se hacen fluidos en tanto que el pensamiento puro, esa inmediatez interior, se conoce como momento o en cuanto que la pura certeza de sí misma hace abstracción de sí -no se descarta y se pone a un lado, sino que abandona lo que hay de fijo de su ponerse a sí misma, tanto lo fijo de lo puro concreto que es el yo mismo por oposición al contenido diferenciado, como lo fijo de lo diferenciado que, puesto en el elemento del pensamiento puro, participa de aquella incondicionalidad del yo. A través de este movimiento, los pensamientos puros devienen conceptos y sólo entonces son lo que son en verdad, automovimientos, círculos; son lo que la sustancia es, esencialidades espirituales” (Hegel, 1966, p.25)

### **Análisis de las tradiciones en la formación de docentes**

En este apartado trataremos de analizar la *Bildung* en relación con las tradiciones de formación de docentes. Partiremos de una noción de tradiciones que las entiende como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995, p.20). Las tradiciones orientan efectivamente acciones en la gestión, en los contenidos y en las prácticas. Reflexionar sobre ellas es clave para comprender los procesos de reforma (Davini, 1995). En la formación de docentes de Uruguay existe una distinción, más confusa que clara, entre la tradición normalista y la tradición universitaria; generalmente se suele “identificar a la tradición normalista con los

---

<sup>5</sup> Que hereda, según Foulquié (1979) la oscuridad de Heráclito.

Institutos de Formación Docente o la tradición universitaria con la estructura de facultades existentes en la Udelar" (Romano, 2009, p.163).

Intentando hacer un recorrido, si nos remontamos un tiempo atrás, en los inicios de la república, "inmediatamente después de instalado el novel estado uruguayo (1830), surgió la iniciativa de constituir una universidad que fuera su correlato" (Behares, 2011, p.34). Esa institución sería quien asumiría la formación y en ese entonces estaría compuesta por los niveles primario, secundario y superior<sup>6</sup>. El hecho de que la universidad fuera quien albergara la formación de los docentes y profesores, de las distintas etapas de la educación, obedecía a causas de carácter pragmático, en un marco de crecimiento del funcionamiento y complejización de la maquinaria estatal<sup>7</sup>. Más adelante desarrollaremos el porqué de esta afirmación. Asimismo, podemos observar cómo esta racionalidad también operó en la incorporación de una formación de carácter más profesional:

"Este «espíritu pragmático», semejante en algún aspecto al de José Pedro Varela, es una pista muy prometedora, para entender qué sentido tuvo, como efecto en el cotidiano universitario, su postura respecto a la enseñanza. Para Vásquez Acevedo y sus seguidores era imprescindible fusionar toda idea de enseñanza superior con la creciente demanda de formación profesional, por lo cual para ellos ambos términos eran sinónimos. Por eso, y haciendo letra una cara aspiración positivista, la Ley de 1885 establece en forma escueta, pero de invalorable influencia posterior: La Enseñanza Superior tendrá por objeto habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas (Uruguay, 1886, art. 10º, p. 78)." (Behares, 2011, 44)"

En este momento podemos apreciar un elemento clave de la formación: la tensión entre la formación académica y profesional, que tendrá más adelante un correlato en la tensión entre la tradición normalista y universitaria. En este sentido, resulta interesante indagar sus efectos en el entrecruzamiento entre el ideal educativo y su correspondiente gestión o aplicación. Quienes cumplen un papel importante en el despliegue de estas tensiones son los cuerpos docentes involucrados en la formación, en ellos alternaba la inquietud<sup>8</sup> científica con la preocupación profesional en su aplicación (Behares, 2011). Posteriormente aparecerá un actor trascendente, Carlos Vaz Ferreira<sup>9</sup>, quien concebía la

---

<sup>6</sup> Ello se debe a "los gérmenes de la adopción del «modelo napoléonico», caracterizado por concebir a la universidad como una gran institución estatal de enseñanza que aglutinara a todos los niveles" (Behares, 2011, p.36)

<sup>7</sup> Ver Ademar Sosa, *Autonomía, Cogobierno y Coordinación*, 2005

<sup>8</sup> Término que perfectamente podría ilustrar la propuesta propositiva de Hegel.

<sup>9</sup> (Montevideo, 1872-1958) Escritor y pensador uruguayo. Fue abogado de profesión, rector de la Universidad y decano de la Facultad de Humanidades. En 1897 obtuvo el primer premio en un concurso de libros de texto para Psicología. Seguidor de Rodó en su enfrentamiento al positivismo, elaboró una doctrina de *socialismo atenuado* e influyó poderosamente en la evolución pedagógica y cultural de su país. Aunque no escribió nada para la imprenta -sus libros son apuntes tomados por los alumnos durante sus cursos y conferencias, a los que dedicaba todo su tiempo-, su pensamiento

enseñanza superior como parte de una tradición académico cultural que buscaba superar al positivismo.

"(...) El término «superior», aplicado a la enseñanza, tiene dos sentidos: En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares. En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más «superior» de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura» (...) Al preguntarse, cuál sería el modo de tal enseñanza superior propiamente dicha, Vaz Ferreira la reduce a un «único precepto»: [...] poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc.; y, en lugar de buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción, deja al contrario que obren directamente» (...) " (citado por Behares 2011, pp.46-47)

En esta concepción de Vaz Ferreira sobre la enseñanza superior, podríamos reconocer una pista para orientar las propuestas de formación de los docentes, porque afirma que la enseñanza implica el contacto directo con quienes crean el conocimiento, de allí se desprende que para enseñar es adecuado estar vinculado en cierto modo con la producción de conocimiento, por tanto podríamos decir que la formación de docentes debería estar orientada o, por lo menos, más preocupada por la investigación que en “buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción”. Sin lugar a dudas hay una proximidad entre este enfoque y la idea de formación hegeliana que trataba de conducir al individuo singular desde su punto de vista informe hacia lo universal a través de la apropiación de la historia de la cultura y del saber que le permitan comprender su responsabilidad histórica y adoptar un punto de vista universal.

No obstante, y para confluir en sintonía con la dialéctica hegeliana, donde toda afirmación conlleva una negación, otro actor influyente del momento, Antonio Grompone<sup>10</sup>

---

fue considerado en la época como el único en toda Hispanoamérica que entraba de lleno dentro del territorio de la filosofía pura. Sus obras reflejan las influencias de Herbert Spencer, John Stuart Mill y Henri Bergson, autores que le sirvieron de punto de partida para arribar a un sistema propio expuesto en el texto *Lógica viva* (1910), donde se propone enseñar a reconocer la confusión y el error, al tiempo que aspira a establecer una "psicológica". En *Moral para intelectuales* (1909) desarrolla una casuística laica, donde lo que importa es alcanzar un "estado de espíritu" apoyado en el "sentido común hiperlógico". Dentro de su amplia producción destacan, además, *Los problemas de la libertad*, *Conocimiento y acción*, *Sobre feminismo* y *Fermentario*. Disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vaz.htm> consultado el 18/6/16

<sup>10</sup> (Salto 1893 - Montevideo 1965) fue un [educador](#), [escritor](#) y [abogado uruguayo](#), fundador y primer director del [Instituto de Profesores Artigas](#). En 2014 la biblioteca del instituto fue nombrada en

presentó una antítesis al planteo vazferreiriano. Desde su punto de vista la formación de docentes debía de cumplir otros cometidos, como la formación técnica y pedagógica del personal docente, “estableciendo un criterio de organización del campo que, aunque no lo busca, tiene como resultado la contraposición de la formación docente con la formación de investigadores” (Romano, 2009, p.165). Para Grompone la institución de formación de profesores (en este caso de secundaria) se asemejaba a una Escuela Normal. “En efecto, (...) se generaron ámbitos profesionalistas para la formación de docentes de la Enseñanza Secundaria fuera del ámbito universitario. De esta forma, se volvió a separar la Enseñanza Superior, en el sentido de Vaz Ferreira, de la Enseñanza Secundaria, situación que Vaz Ferreira nunca llegó a aceptar” (Behares, 2011, p.50). Ha transcurrido más de medio siglo, si tomamos a la enseñanza secundaria, y más de un siglo si tomamos a la primaria, con las tradiciones normalistas y universitarias distanciadas, encarnando una falsa dicotomía entre lo académico (saber) y lo profesional (saber-hacer)<sup>11</sup>. Se ha planteado, según Romano (2009) que una posible solución a esta distancia, y a la profesionalización de la formación de docentes es la creación de una Universidad Pedagógica pero ello no podría engendrarse sin el conocimiento de que

“las instituciones son expresión de ciertas tradiciones, las cuales en un momento determinado cristalizan en una cierta configuración organizacional. Y esto conforma una especie de espiral: las instituciones generan una dinámica en su forma de funcionamiento cotidiano que tiende a reproducir esas mismas tradiciones que le dieron origen. Ninguna institución se inventa de la nada. Recoge algo que preexiste y le da forma; y la forma particular que adquiere en una sociedad determinada contribuye a darle una nueva forma a esa tradición. De ahí que resulte clave comprender cuales son las tradiciones en las que se apoya una institución, porque un cambio efectivo no se puede desarrollar más que de dos formas (tendencialmente): la primera a partir de una reinterpretación de una tradición determinada que opera como un aliciente para reestructurar la institución de acuerdo a un nuevo sentido; la segunda, redefiniendo la combinación de tradiciones desde las cuales se pensaron las instituciones.” (Romano, 2009, p.164)

Nos interesa especialmente la tarea que implica una posible redefinición de la unión y combinación de las tradiciones que han permeado e intervenido en la formación de docentes, y por ello nos embarcamos en el análisis del concepto de *Bildung*. Podemos en cierta medida esbozar, que el ideal de formación que se desprende de la tradición normalista, parcialmente analizada aquí a través del pensamiento de Grompone, se distancia del planteamiento hegeliano, puesto que “la investigación queda reducida casi

---

su honor. (MEC (27 de mayo de 2014). [«Antonio Grompone fue homenajeado, la biblioteca del IPA lleva su nombre»](#). Consultado el 12 de noviembre de 2014)

<sup>11</sup> “La oposición entre lo profesional y lo académico es uno de los problemas típicos en la historia de las universidades latinoamericanas: en esta oposición se expresa el dilema entre orientar la formación superior hacia el cultivo de la ciencia o a la enseñanza y entrenamiento en un repertorio de habilidades técnicas y su aplicación práctica” (citado en Rodríguez, 2010, p.86)

exclusivamente a transformarse en un insumo de la formación de profesores. Esta concepción instrumental de la investigación reduce esta actividad a un lugar que contradice la centralidad que ha tenido ésta para la formación en la tradición universitaria" (Romano, 2009, p.167). Se está haciendo referencia a un saber considerado como fijo, que no reconoce el conocimiento como superación de los puntos de vista fijos y exteriores, sino relacionado con la adquisición de herramientas técnicas, desarrollando un pensamiento técnico para la solución de problemas provenientes del aula. La *formación del individuo* se agotaría en la aplicación de determinadas técnicas, pudiendo quedar sin efecto la comprensión del para sí, que constituye la esencia de la tarea que llevarán a cabo en su profesión. Aquí aparece otro elemento que se contrapone a la *Bildung*; la idea de una formación que puede completarse, acabarse al adquirir una batería de contenidos pedagógicos, didácticos y técnicos, sin importar las capacidades y disposiciones interiores para asumir el autoconocimiento. En la tradición alemana el individuo siempre estaba formándose, en ese automovimiento histórico que exige una recepción transformadora de la tradición.

### **Consideraciones finales**

Entendemos que en el ideal de formación más reciente y potente de la modernidad occidental hay pistas para pensar la orientación que debe seguir la formación de docentes en el Uruguay, particularmente por su relación con procesos culturales de más amplio alcance y porque compartimos la idea que la formación debe darse en un sentido de acrecentar la tradición que se recibe.

Luego de una aproximación general al término desde la acepción hegeliana, observamos que existen elementos interesantes para reflexionar sobre el caso uruguayo. Por un lado por cómo la formación debe seguir procesos que van desde lo individual hacia lo universal, pensando en este sentido una formación humana de las capacidades y disposiciones interiores, generando una perspectiva general (no determinada). A su vez, prestar atención a lo que implica formarse en una comunidad histórica y cómo, para ello, es necesario identificar de manera crítica la tradición cultural, para lo cual la formación exigirá diversos mecanismos. Por otra parte por la necesidad imperiosa de que la formación se estructure en base a la producción y creación de conocimiento, que quienes enseñan asuman la tarea de formarse como algo inacabado, que requiere apropiarse del saber y de la cultura, haciendo necesaria la presencia de más procesos de investigación en la formación de docentes.

Asimismo, notamos que el ideal de formación proveniente de la tradición alemana, es un fenómeno al que no se le presta la suficiente atención en nuestra formación, se estudia la educación, sobretodo, a partir de los abordajes sociológicos, psicológicos y económicos. Se

observa el proceso educativo, básicamente desde finales del siglo XIX en adelante, desconociendo en alguna medida esta raíz moderna de cuño filosófico.

Uno de los inconvenientes más importantes al pensar la *Bildung* en la formación de docentes, puede encontrarse al tratarse de un sistema educativo desplegado básicamente en torno a medios más que a fines e ideales, con un tecnicismo imperante, que funciona y se gestiona desde hace tiempo con la ausencia de un concepto claro y consensuado sobre la formación.

En suma, amerita plantear, en base a lo desarrollado, la necesidad de trabajar sobre el concepto de formación desde esta perspectiva en Uruguay, debido a que se configura como una línea que posibilita articular las tradiciones existentes en pos de una unidad asociada en torno a un ideal de formación.

### **Referencias bibliográficas:**

▣ L. Behares, 2011, Enseñanza y producción de conocimiento: la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas, CSIC, Montevideo.

▣ M. C. Davini, 1995, La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires.

▣ P. Foulquié, 2009, La dialéctica, oikos-tau, Barcelona.

▣ H. G. Gadamer, 1993, Verdad y Método, sígueme, Salamanca.

▣ G. W. F. Hegel, 1966, Fenomenología del espíritu, fondo de cultura económica, México D. F.

▣ R. Rodríguez Giménez, 2010, Saber, conocimiento y universidad, en: Didaskomai, N° 1, FHCE, Montevideo.

▣ A. Romano, Tradición normalista y tradición universitaria: tensiones y desafíos, en: L. Barboza, 2009, Educación en clave para el desarrollo, FHCE, Montevideo.

▣ A. Sosa, Autonomía, 2005 cogobierno y coordinación, Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay, Montevideo