



Praxis Filosófica
ISSN: 0120-4688
praxis@univalle.edu.co
Universidad del Valle
Colombia

Piché, Claude
FICHTE, SCHLEIERMACHER Y W. VON HUMBOLDT, SOBRE LA CREACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE BERLÍN
Praxis Filosófica, núm. 21, julio-diciembre, 2005, pp. 129-155
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209029203008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TRADUCCIÓN

FICHTE, SCHLEIERMACHER Y W. VON HUMBOLDT, SOBRE LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BERLÍN*

Claude Piché

Universidad de Montreal

Traducción:

Juan Manuel Cuartas R.

Universidad del Valle

Fue en el otoño del año 1810 cuando se impartieron los primeros cursos en la nueva Universidad de Berlín; en sí mismo el hecho es históricamente importante porque esta institución estaba llamada a ser el «prototipo de la universidad moderna»¹, pero el acontecimiento histórico de la fundación de la Universidad de Berlín presenta además un interés filosófico, en la medida en que en el momento en que se ponen las estructuras de este establecimiento de enseñanza superior, son los filósofos los invitados a someter su proyecto, conforme a su concepción del estatuto y el papel del conocimiento. Los esbozos de estos proyectos son accesibles en versión francesa, pues han sido traducidos en la colección *Philosophies de l'Université* (1979) bajo la dirección de Luc Ferry, J.-P. Person y Alain Renaut. Se encuentran allí los textos de Fichte y de Schleiermacher, pero también el de Wilhelm von Humboldt quien, en virtud de sus responsabilidades administrativas, debió elegir entre las proposiciones de los dos primeros. Se sabe que Humboldt privilegiará el proyecto de Schleiermacher, y no el de Fichte, quien defiende allí una concepción «autoritaria» de la enseñanza, opuesta totalmente a la propuesta de Schleiermacher, calificada de «liberal».

129

Retomo la oposición 'autoritaria/liberal' de la «Presentación» de la colección en cuestión, que marca por tanto los términos del debate entre Fichte y Schleiermacher². Más adelante volveremos sobre el fundamento

* Este artículo aparecerá en una recopilación en homenaje a Alexis Philolenko, edición a cargo de Miklos Veto, de la Universidad de Poitiers, Editions L'Harmattan, París, 2006 (en prensa).

¹ Cf. Louis DUMONT, *L'idéologie allemande*. Éditions Gallimard. Paris. 1991, pág. 143.

² *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Payot. Paris. 1979, pág. 17.

de esta caracterización; de momento baste reconocer que esta dicotomía es supremamente útil para una primera puesta en cuestión. Si se toman, en efecto, estos dos calificativos al pie de la letra, se verá a Schleiermacher prestar una atención particular a las libertades individuales en la vida universitaria, en tanto que Fichte, según toda apariencia, y sin abusar, tenderá a privilegiar la autoridad. Tal es el primer talante semántico de estos términos. Conviene anotar además que esta oposición estaba expresada en un vocabulario que procedía de la esfera política, y que el sentido profundo se sitúa por tanto en otro lugar. Ya he dicho que son los filósofos quienes hacen su contribución para la elaboración del proyecto de una universidad para Berlín, y esta oposición de superficie ‘autoritaria/liberal’ nos remite en último análisis a concepciones diferentes del ser humano, a visiones divergentes del devenir de la humanidad. Para decirlo rápidamente, Humboldt encuentra en el proyecto de Schleiermacher su propia concepción de la *Bildung*, palabra que significa, en una primera aproximación, ‘educación’. Vamos a ver sin embargo que este término debe ser traducido más específicamente por ‘autoformación’, en el sentido en que la *Bildung* es dejada de manera esencial a la iniciativa del individuo, quien se desarrolla según su singularidad propia, inalienable. Fichte aborda, por su parte, la cuestión de la educación desde el punto de vista de su sistema filosófico, la doctrina de la ciencia; ahora bien, la concepción de la enseñanza universitaria fundada sobre esta filosofía implica que el individuo, a fuerza y a medida que progresa en la ciencia (y en el saber), llega a trascenderse a sí mismo como individuo, a sobrepasar su singularidad empírica. Quedan caracterizadas así las dos posiciones que se enfrentan en este debate.

Para exponer esta confrontación del pensamiento de Fichte con el de Humboldt y Schleiermacher con ocasión de la fundación de la Universidad de Berlín, conviene proceder en tres etapas. Hacer primero algunas precisiones sobre las circunstancias históricas y el clima intelectual en los cuales tiene lugar esta confrontación. A continuación podremos entrar en lo vivo del asunto comparando la concepción última de la finalidad y del ser humano de una parte y de la otra; serán puestos en paralelo así el destino del hombre en sociedad de Fichte y su equivalente en Humboldt. Finalmente, la tercera etapa nos permitirá constatar de manera precisa —con la ayuda de ejemplos concretos— las consecuencias que en el plano pedagógico se desprenden de estas concepciones divergentes del destino del hombre.

1. Contexto histórico e intelectual de la fundación de la Universidad de Berlín

Un breve recuento de las circunstancias que rodearon la fundación del primer establecimiento universitario de Berlín puede ser útil. Primero, el

hecho puede parecer en sí mismo asombroso: a comienzos del siglo XIX, la ciudad de Berlín posee sin duda varios institutos especializados y algunas academias, entre las cuales se encontraba en primer término la célebre Academia de las Ciencias, pero no era ésta propiamente dicho una universidad³. La principal universidad de Prusia se encontraba en efecto en Halle, en el ducado de Magdebourg; ahora bien, con la pérdida de este ducado a raíz de las invasiones napoleónicas, se plantea con insistencia la cuestión sobre la creación de un establecimiento universitario en la capital de Prusia, aún si fuera una «transferencia» a Berlín de la Universidad de Halle. Así, en septiembre de 1807, cuando la ciudad está ocupada aún por las tropas francesas —que la dejarán al año siguiente—, el ministro Beyme es el encargado de velar por la instauración de la Universidad de Berlín⁴. Pero como con ocasión de dicha transferencia se entiende reorganizar a fondo y de manera completa la estructura de la institución, Beyme se dirige al filósofo Fichte para que le someta un proyecto con este propósito. Unas semanas más adelante, Fichte presentará al ministerio su *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior a fundar en Berlín*. Habiendo sido informado del contenido de este *Plan*, Schleiermacher somete a su turno un proyecto, bajo el título *Pensamientos de circunstancia sobre las Universidades de concepción alemana*, texto redactado y publicado en 1808. No es de sorprender aquí la alusión al carácter «alemán» de la futura institución. Schleiermacher redacta los «pensamientos de circunstancia» y en el momento las circunstancias que rodean la redacción de su texto son las de una Alemania vencida. Para Schleiermacher, tanto como para el Fichte del *Discurso a la nación alemana*, la instauración de una «educación nacional» y la puesta en ejecución de instituciones superiores de enseñanza tienen, en verdad, algo de un reflejo de defensa frente al invasor⁵. En otras palabras, los dos filósofos hacen un llamado a la movilización espiritual del pueblo alemán para contrarrestar la humillación de la derrota.

131

Corresponderá a Wilhelm von Humboldt, a título de viceministro encargado por Beyme, elegir entre el proyecto de Fichte y el de Schleiermacher. Sabemos que optará por el modelo de este último, que aparece conforme a sus convicciones liberales. Conviene sin embargo ser más precisos en cuanto a los motivos de su decisión. Es sin duda a título de

³ Ver a este respecto: *Die Universität Humboldt, Gestern-Heute-Morgen*, Gerhard Krüger et coll. (dir.). Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlín. 1960, pág. 18.

⁴ Cf. «Presentation», en *Philosophies de l'Université et la question de l'Université*. Ed. cit., pág. 10.

⁵ Cf. Eduard SPRANGER. *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Reuther & Reichard. Berlin. 1910, pág. 199.

hombre político, responsable «del culto y de la instrucción»⁶, que Humboldt hace su elección, pero su liberalismo político no es más que un barniz de superficie, y sin ser asunto de una adhesión irreflexiva, refleja por el contrario una convicción profunda propia de Humboldt, el pensador. La bien fundada toma de posición en favor del proyecto de Schleiermacher no resulta, claramente, de su texto inacabado, realizado entre 1809 y 1810, sobre la enseñanza superior y la investigación: *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. Por este motivo me permitiré interrogar a continuación otros textos de Humboldt, tal como lo haré con Schleiermacher y con Fichte. Cualquiera sean los argumentos teóricos que han motivado la elección de Humboldt, es nuestra obligación constatar cómo en el plan de los resultados concretos, la adopción del modelo de régimen académico propuesta por Schleiermacher revela una juiciosa elección. Basta recordar que hasta nuestros días la Universidad de Berlín ha contado entre su cuerpo profesoral con cerca de una treintena de Premios Nóbel.

132 El clima intelectual en el cual toma lugar el proyecto de la Universidad de Berlín se caracteriza por una efervescencia excepcional. Se trata propiamente del idealismo alemán, movimiento filosófico que se localiza en la confluencia de múltiples tendencias e influencias, entre las cuales es preciso mencionar la recepción crítica de la obra de Kant y un hecho histórico de una trascendencia considerable: la Revolución francesa. En los dos casos, el problema que se reconoce central es el de la libertad; es decir, de una parte la libertad como problema metafísico y moral; de la otra, la libertad política vista desde el ángulo de las condiciones concretas de su realización.

Para los protagonistas del debate en cuestión, estos dos órdenes de preocupaciones no están jamás ausentes. Están incluso de alguna manera ligados. Así da cuenta Fichte de la importancia histórica de la Revolución francesa, que saluda con entusiasmo, expresando al mismo tiempo la necesidad de iniciar una revolución filosófica que no solamente sea el medio para dar una justificación trascendental de la libertad, sino que dicha libertad tome lugar en el centro mismo del sistema filosófico⁷. Se sabe, por ejemplo, que Fichte calificará su doctrina de la ciencia de «primer sistema de la

⁶ Cf. *Die Universität Humboldt, Gestern-Heute-Morgen*. Ed. cit., pág. 19.

⁷ Sobre la relación estrecha que existe en el espíritu de Fichte entre la libertad política y la doctrina de la ciencia, deben consultarse con renovado interés las páginas decisivas que Alexis PHILONENKO ha consagrado a esta cuestión. Ver su obra: *Théorie et Praxis dans la pensée morale et politique de Kant et de Fichte en 1793*. Vrin. París. 1968, pág. 78 sq. Ver igualmente Ives RADRIZZANI. «Préface» de J. G. Fichte, *Lettres et témoignages sur la Révolution française*. Vrin. París. 2002, pp. 10, 15.

libertad». En cuanto a la actitud de Schleiermacher y de Humboldt frente a la Revolución francesa, se debe reconocer que éstos le rinden una acogida más mitigada. Pero como Fichte, ambos expresan la necesidad de hacer contrapeso a este acontecimiento político a través de una movilización espiritual. Es justo recordar que Humboldt se encuentra en París en el verano de 1789, y que el suyo es por tanto un testimonio ocular de los acontecimientos de aquella época. Evidentemente Humboldt es conocido sobre todo como un eminente lingüista, especialmente como el autor de la *Introducción a la obra sobre el Kavi*, siendo la perspectiva general de su pensamiento la antropología comparada. Pero lo que se conoce menos de Wilhelm von Humboldt es una obra póstuma sobre los «límites del Estado», que nos va a interesar más adelante por la concepción de la *Bildung* que desarrolla allí. Por ahora basta decir que Humboldt adopta allí una posición liberal, a medio camino entre el «*pathos* igualitarista»⁸ inspirado por la Revolución y el despotismo que ha sido a menudo la marca del Estado prusiano. En cuanto a Friedrich Schleiermacher, es conocido sobre todo en nuestros días por haber identificado el carácter universal de la hermenéutica (cf. Dilthey y Gadamer) o más aún como el autor de los famosos *Discursos sobre la religión*. De otro lado, no es necesario que esto nos haga olvidar el lugar absolutamente central que ocupa la ética en su pensamiento⁹. A este respecto, yo insistiría en un solo punto: se encuentra en Schleiermacher una crítica del aspecto «jurídico»¹⁰ de la moral kantiana. En efecto, este punto revela una importancia particular para nuestros desarrollos posteriores. ¿Si la libertad en Kant es definida como autonomía, será necesario, pregunta Schleiermacher, que la ley moral en cuestión sea la misma para todos? Desde un punto de vista jurídico, es sin duda normal que así sea. ¿Pero desde un punto de vista moral se puede igualmente decir que los individuos, siendo todos iguales ante la ley de la razón práctica, sean por así decirlo sustituibles? Se descubre aquí una insistencia muy marcada en la unicidad del sujeto moral y su misión en la tierra, lo que no es extraño, como lo vamos a ver, a la concepción de la *Bildung* individual propuesta por Humboldt.

133

⁸ Cf. Robert HAERDTER, su postfacio a Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Reclam. Stuttgart. 1967, pág. 218 (citado en lo sucesivo *Versuch*).

⁹ Sobre la articulación de la hermeneutica, de la dialéctica y de la ética, ver Christian BERNER, *La philosophie de Schleiermacher*. Cerf. Paris. 1995, pp. 39-41. Cf. Robert B. LOUDEN, «Introduction» de Friedrich Schleiermacher, *Lectures on Philosophical Ethics*. Cambridge University Press. Cambridge. 2002, pág. VII.

¹⁰ SCHLEIERMACHER, *Monologen* (1800). F. Meiner. Hambourg. 1978, pág. 27, cf. pág. XVIII; ver del mismo autor: *Brouillon zur Ethik (1805 / 06)*. F. Meiner. Hambourg. 1981, pp. 4, 47.

A fin de discernir mejor el propósito de nuestra discusión, podemos comparar los tres autores desde el punto de vista de su concepción de la libertad, pero esta vez en el marco de la institución superior de enseñanza. En otras palabras, una primera puesta en situación en cuanto a la actitud de cada uno de estos pensadores con respecto a la «libertad académica» puede ser bastante útil. Se trata evidentemente de un tema bien conocido en la época y que no surge en cuanto tal de la discusión en torno a la fundación de la Universidad de Berlín. Pero si se observan en detalle los diversos aspectos de dicha libertad académica, tal como uno los encuentra enumerados por ejemplo, en el *Discurso de rectorado* pronunciado por Fichte en 1811, podremos identificar mejor los aspectos en los que hay unanimidad y los que son el origen del litigio¹¹.

134 Fichte aborda la problemática de la libertad académica desde dos ángulos principales: 1- la independencia de la institución de cara al mundo exterior; 2- la libertad que debe reinar en el interior de la institución. El primer aspecto de esta libertad académica resume la convergencia de los tres protagonistas: la universidad debe gozar de plena independencia y de perfecta autonomía de cara al Estado y de cara a la sociedad civil. En consecuencia, incluso si el financiamiento de las instituciones de enseñanza superior proviene del gobierno, éste no debe detentar el derecho de vigilar, al menos en principio, las actividades que allí se desarrollan. Se sabe que en los hechos, Humboldt será llevado por las circunstancias a adoptar una posición de compromiso observando la contratación de profesores¹². Por otra parte, el segundo aspecto de esta libertad académica, que toca a la organización interna, se subdivide

¹¹ En 1811, Fichte pasa a ser en efecto el primer rector elegido por el senado de la institución. El título de su discurso es el siguiente: «Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit», en J. G. Fichte, *Sämmtliche Werke*. Veit & Comp. Berlín. 1845 / 46, tomo VI, pp. 451-476 (las obras completas de Fichte serán citadas en lo sucesivo *Werke*, seguidas del tomo y de la paginación).

¹² Sobre el proceso de contratación de profesores por parte del Estado, cf. Wilhelm von HUMBOLDT, «Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin» (1809 o 1810), en Ernest Anrich (dir.), *Die Idee der deutschen Universität*. Hermann Gentner Verlag. Darmstadt. 1956, pp. 380, 385 (citado en lo sucesivo *Organisation*); trad. fr.: «Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin», en *Philosophies de l'Université, L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Ed. cit., pp. 324, 328. Ver igualmente la introducción de Eduard Spranger al compendio *Über das Wesen der Universität*. F. Meiner. Leipzig. 1919, pág. XXII. Sobre la posición de Schleiermacher, cf. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* (1808), en el mismo *Texte zur Pädagogik*, tomo 1, M. Winkler et J. Brachmann (dir.). Suhrkamp. Francfort-sur-le-Main, 2000, pág. 122 (citado en lo sucesivo *Gelegentliche Gedanken*); trad. fr.: *Pensées de circonstance sur les Universités de conception allemande*, en *Philosophies de l'Université*, pág. 276. En ocasiones me permito modificar las traducciones utilizadas.

a su turno en dos momentos: a) la libertad de la que debe gozar cada profesor de determinar él mismo el contenido de sus enseñanzas y b) la libertad académica de la que se benefician los estudiantes a título de miembros de la institución. Aquí de nuevo, el primero de estos dos momentos no plantea problema. Los tres pensadores convienen que además de la libertad de pensar y de escribir, el docente universitario debe tener la oportunidad de determinar él mismo el contenido de sus cursos, en conformidad con sus intereses de investigación. Pero donde el desacuerdo es tangible, es cuando se aborda la cuestión del modo de vida de los estudiantes en el interior de la institución. Como tendremos la ocasión de constatarlo, Fichte tiene una concepción de la libertad del estudiante que difiere de las de Schleiermacher y Humboldt. El desacuerdo, del cual vamos a exponer las diversas facetas en la tercera parte de esta exposición, concierne tanto a las costumbres estudiantiles concretas como a cuestiones relativas al régimen de los estudios y a las modalidades de aprendizaje. En este último caso se verán surgir diferencias significativas con respecto a la relación profesor-estudiante. Conviene por tanto detenerse por el momento en los presupuestos teóricos que motivan de manera subterránea la toma de posición respectiva.

135

2. El destino del hombre según Fichte y Humboldt

Por asombroso que parezca, el origen de la confrontación entre la perspectiva ‘autoritaria’ y la perspectiva ‘liberal’ de la Universidad de Berlín estaba sellado antes de que Fichte y Schleiermacher presentaran al ministerio sus respectivos planes. Ya al comienzo de los años 1790, Humboldt había producido un manifiesto haciendo el elogio del liberalismo, cuyo título es en sí mismo bastante evocador: *Ideas para un ensayo sobre los límites de la actividad del Estado*. A la época, la obra no había sido publicada íntegramente, sino solamente algunos apartados, especialmente el capítulo VI sobre el Estado y la educación, que apareció en la entrega de diciembre de 1792 de la *Berlinische Monatsschrift*. Se trata por supuesto de un tratado político, pero se descubre allí la construcción, y de una manea que no tiene nada de accesorio, del concepto de *Bildung*. Debido a que dicho concepto corresponde de manera esencial a la idea que se hace Humboldt del hombre en tanto que individuo en su relación con la sociedad. Este texto publicado íntegramente a título póstumo, puede servir de base para la confrontación de esta concepción del hombre con la del destino del hombre en Fichte. Y para poner en escena esta confrontación, no es necesario referirse a la obra de Fichte de 1800, titulada precisamente *El destino del hombre*. Este tema es en efecto abordado por Fichte con ocasión de las *Conferencias sobre el destino del sabio*, que impartió a su llegada a la Universidad de Iéna en 1794. Solamente dos años separan la redacción del texto de Humboldt de

las lecciones de Fichte, pero la divergencia entre las respectivas posiciones no es menos importante, y servirá de base en el momento de la evaluación de los proyectos para la nueva universidad.

A fin de tomar la medida de la diferencia teórica, es decir, filosófica, que se instaura aquí entre una y otra concepción del individuo, es sin duda indicado yuxtaponer dos pasajes sacados de cada uno de los textos considerados. En ambos casos se trata de la concepción del hombre en su relación con la sociedad. Comencemos por este pasaje de Humboldt:

El más alto ideal de la existencia en común de los seres humanos consistiría para mí en el hecho de que cada uno se desarrolle solamente a partir de sí y por sí mismo¹³.

Veamos ahora el pasaje de las lecciones de Fichte:

Todos los individuos que pertenecen a la humanidad son diferentes entre sí; no hay más que un punto en el que éstos están totalmente de acuerdo, su objetivo último, la perfección... el fin último y supremo de la sociedad es la unidad total y la unanimidad entre todos los miembros posibles de esta sociedad¹⁴.

136

La temática es, sin duda, la misma en los dos casos, pero la dirección adoptada por cada uno de los autores es radicalmente opuesta. Para Humboldt, la finalidad de la vida en común está centrada enteramente en el individuo, y está vuelta hacia su exclusivo beneficio. El hombre está llamado a buscar su desarrollo, a velar por su propia formación como individuo (*Bildung*), que aparece como ideal de la «existencia en común». El individuo fichteano en cambio, concebido según el ideal de la humanidad presentado aquí, está llamado a desarrollarse para asemejarse así a los demás seres humanos. Se tiene de un lado una afirmación bastante clara del individuo, concebido como irreductible, mientras de la otra el individuo parece llamado a abandonar su singularidad para hacerse idéntico, cuanto menos de modo asintomático, a los otros hombres. Es importante examinar por tanto un poco más de cerca estas dos aproximaciones con el propósito de anticipar las consecuencias que entrañan a nivel de la vida universitaria. Comencemos por las tesis de Fichte, tal como fueron expuestas en las *Conferencias sobre el destino del sabio*.

¹³ HUMBOLDT, *Versuch*, pp. 25-26.

¹⁴ Fichte, *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*, Werke VI, pág. 310 (citado en lo sucesivo *Einige Vorlesungen*); trad. fr.: J.-L. Vieillard-Baron. *Conférences sur la destination du savant*. Vrin. Paris. 1994, pp. 52-53.

Para discernir el lugar del hombre en sociedad, Fichte procede en dos etapas: enuncia primero un ideal de perfección en sí mismo inalcanzable, después del cual introduce la tarea de un perfeccionamiento infinito, susceptible de movilizar aquí y ahora los esfuerzos del individuo, incluso si, al final, es siempre el ideal puro e intangible de perfección el que debe perseguirse. Ahora bien, este ideal de perfección, aunque remite a un absoluto concretamente fuera de alcance, reviste para Fichte al menos un estatus determinante, porque es el que comanda el perfeccionamiento gradual al cual el individuo debe forzarse, viendo los límites que le impone su finitud. La idea de perfección para el hombre se enuncia de la siguiente manera: «La perfección no está determinada más que de una manera, siendo totalmente idéntica a sí misma; si todos los hombres pudieran devenir perfectos, si pudieran esperar su fin supremo y último, serían todos enteramente idénticos entre sí; no serían más que uno, un único sujeto»¹⁵. Se ve cómo a partir de este texto el individuo no tiene un valor intrínseco, ya que expresa una particularidad que debe ser superada necesariamente. Esto es lo que hacen todos los individuos que, en tanto que seres racionales, están dotados de una naturaleza común¹⁶. Para retomar la terminología del *Sistema de la ética* (1798), todos tienen en sí mismos un yo puro, al cual debe conformar cada individuo su yo empírico singular, gracias a una larga y paciente búsqueda de adecuación¹⁷. Si todos los hombres consiguen reabsorber su yo empírico en su yo puro, todos serán idénticos y se fundirán en uno solo y único sujeto. Esta tesis permanecerá determinante para el Fichte del período de Berlín.

137

Si se pasa ahora del nivel de la perfección pura al del perfeccionamiento gradual, se ve precisar el lugar y el papel del individuo en el devenir de la sociedad. Retomando un tema apreciado por Kant en su *Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolítico* (1784), Fichte afirma que

¹⁵ FICHTE. *Einige Vorlesungen, Werke VI*, pág. 310 ; trad. fr., pp. 52-53.

¹⁶ Evidentemente, no se trata aquí del hombre en sociedad. Las *Conferencias sobre el destino del sabio* no contienen por tanto la última palabra de Fichte sobre el estatuto de la individualidad. En efecto, si el hombre debe elevarse por encima de la tendencia al egoísmo propia del yo empírico, una individualidad de tipo superior es aún posible. Cf. *Die Anweisung zum seligen Leben, Werke V*, pp. 534-536.

¹⁷ FICHTE. *System der Sittenlehre, Werke IV*, pág. 169; trad. fr.: P. Naulin, *Le système de l'éthique selon les principes de la doctrine de la science*. PUF. Paris. 1986, pág. 163. Ver a este propósito Edith DÜSING «Das Problem der Individualität in Fichtes früher Ethik und Rechtslehre», en *Fichte-Studien*, 3, 1991, pp. 29-50; Günter ZÖLLER «The Inividuality of the I in Fichte's Second Jena Wissenschaftslehre, 1796-1799», en D. Breazeale et T. Rockmore (dir.), *New Essays in Fichte's Later Jena Wissenschaftslehre*. Northwestern University Press. Evanston. 2002, pp. 120-139.

el objetivo de la especie humana en la historia reside en el desarrollo de todas las disposiciones en el hombre. Ahora bien, la presencia de estas disposiciones en el individuo constituye un factor de homogenización, al menos cuando sus disposiciones son miradas desde el punto de vista de la razón pura. «Si las disposiciones son todas semejantes entre sí, como lo son cuando se fundan únicamente en la razón pura, si deben ser cultivadas en todo de la misma manera... es necesario entonces que el resultado de una formación semejante de disposiciones semejantes sea el mismo en todo semejante; volvemos así por otra vía al objetivo último de toda sociedad determinada en la conferencia precedente: *la igualdad* [Gleichheit] *completa de todos sus miembros*»¹⁸. Pero Fichte prosigue afirmando que el hombre no es más que un ser racional, siendo también un ser sensible, un ser finito en el cual el no-Yo, es decir la naturaleza, ejerce una influencia determinante. La naturaleza viene en verdad a hacer obstáculo a la razón pura en cuanto aquélla representa un factor de «diversidad». Si hay individuos singulares en el mundo, es esencialmente porque la naturaleza introduce este factor de diferenciación que provoca la aparición del yo empírico. La naturaleza también actúa de suerte que ese yo no desarrolle de igual manera sus disposiciones, sino sólo algunas, en función del medio en el cual la naturaleza ha ubicado al individuo. Ahora bien, este elemento de diversidad no puede ser evacuado sin más por Fichte. En la perspectiva de un perfeccionamiento de los individuos de la especie, y debido a esto, es forzoso tener en cuenta que el individuo concreto está invitado a velar por el desarrollo precisamente de las disposiciones de las cuales la naturaleza ha provocado el despertar en él: «[...] en el espíritu humano la naturaleza se mueve de diversas maneras [...] y [...] no desarrolla jamás de la misma manera las capacidades y disposiciones de éste»¹⁹. La naturaleza está por tanto al origen de las particularidades individuales, y la elección de las disposiciones que un individuo es susceptible de querer perfeccionar lo revela limitado, predeterminado en alguna medida, si bien que a título del individuo no podrá aspirar jamás a ser en sí mismo el digno representante de la especie entera.

A partir de aquí, la estrategia adoptada por Fichte para llegar al perfeccionamiento de la especie humana consistirá en servirse de las particularidades impuestas al individuo por la naturaleza, para exhortar ésta a desarrollar su talento natural de manera unilateral: «la naturaleza no da a cada uno más que una cultura unilateral [*einseitig*]...»²⁰. Fichte orienta

¹⁸ FICHTE, *Einige Vorlesungen, Werke* VI, pp. 314-315; trad. fr., pág. 58.

¹⁹ FICHTE, *Einige Vorlesungen, Werke* VI, pp. 313-314; trad. fr., pág. 57.

²⁰ FICHTE, *Einige Vorlesungen, Werke* VI, pág. 315 ; trad. fr., pág. 59.

precisamente la cultura de cada uno en función de los talentos y disposiciones que la naturaleza ha hecho surgir en el individuo. Hay por tanto un precio a pagar para este desarrollo dirigido del individuo: que éste renuncie por sí mismo al pleno florecimiento de todas las disposiciones en él, para concentrarse en algunas a las cuales se consagra «exclusivamente»²¹. En el seno de la sociedad habrá por tanto una repartición de tareas, una división del trabajo, de suerte que para el mayor provecho del conjunto, el individuo deja en la sombra algunas dimensiones de su persona. Sólo la especie, como lo afirmaba Kant, puede pretender al pleno florecimiento de las disposiciones de la humanidad, mientras que el individuo no puede colmar sus propias lagunas más que recibiendo de otros individuos los resultados del ejercicio de sus talentos particulares, los frutos de sus esfuerzos. Con esta concesión hecha a la unilateralidad del desarrollo de los talentos individuales, Fichte se enemista con Humboldt, cuya intención profunda con el concepto de *Bildung* consiste precisamente en conjurar el peligro de la especialización. A los ojos de este último, es totalmente posible concebir el desarrollo del individuo sin exigir de él que ponga en vigilancia planos completos de su personalidad.

Hemos dicho antes que la palabra *Bildung* posee una significación bastante amplia, e incluso en Humboldt no es utilizada siempre en su sentido específico. El término significa en general formación, educación, pero en el sentido propio que nos interesa aquí, es necesario traducirlo por «educación de sí mismo», como lo propone Louis Dumont²². La palabra puede ser asimilada también a «cultura», pero en el caso presente se debe descartar, ya que Fichte toma de Kant el concepto de *Kultur* para designar, como se acaba de ver, el desarrollo de algunas disposiciones privilegiadas en el individuo. Ahora bien, tal como lo emplea Humboldt, el término *Bildung* está a leguas de la idea fichteana de cultura. En el extracto de Humboldt que viene a continuación, la sociedad entera es vista en función, es decir en beneficio del desarrollo integral del individuo, lo que puede ayudarnos a discernir más de cerca la constelación en la cual se despliega la *Bildung*. «El verdadero objetivo del hombre... es la *Bildung* más alta y más proporcionada a sus fuerzas en un todo. La libertad es la primera e indispensable condición de esta *Bildung*. Sin embargo, para el desarrollo de las facultades humanas se requiere, además de la libertad, otra cosa, aunque ésta esté íntimamente ligada a la libertad: la multiplicidad de las situaciones»²³. Este texto, rico en enseñanzas, muestra abiertamente el

139

²¹ FICHTE, *Einige Vorlesungen, Werke* VI, pág. 320 ; trad. fr., pág. 63.

²² Louis DUMONT, *L'idéologie allemande*. Ed. cit, pág. 108.

²³ HUMBOLDT, *Versuch*, pág. 22.

principal punto de divergencia con la concepción fichteana de la cultura en el plano del individuo. Así la *Bildung* se caracteriza por un desarrollo armonioso, proporcionado de las facultades y disposiciones, en lugar de un desarrollo selectivo de algunos talentos. Para Humboldt, la *Bildung* debe ser a la vez proporcionada y dispuesta en su punto más alto, sin distrofia. Es por esto que Humboldt emplea la palabra «totalidad» para designar al individuo que se forma de esta suerte. Su desarrollo es, por así decirlo, multilateral y no unilateral, como es el caso del individuo fichteano. Además, el extracto hace referencia a la «multiplicidad de situaciones». Ahora bien, hemos visto que en Fichte, la naturaleza provoca, por la diversidad que introduce, un rompimiento, una fragmentación de la humanidad que no puede ser superada más que al precio de una tarea infinita. Por el contrario, en Humboldt la multiplicidad de las situaciones a las cuales está expuesto el individuo no es un factor de empobrecimiento que lo incitaría a replegarse sobre sus talentos particulares, sino más bien un factor positivo para su personalidad, del que saca partido por tanto. Por supuesto, el individuo fichteano también entra en contacto con los otros; por su tendencia a la «comunicación»²⁴, recibe de otros los elementos de la cultura que él mismo no ha podido producir. Por el contrario, la *Bildung* humboldtiana permite al individuo realizar de manera armoniosa su propia formación, sacando partido de sus múltiples experiencias con el mundo exterior, y en particular con el mundo social. La metáfora orgánica está muy presente en los pasajes del texto de Humboldt que tienen que ver con la *Bildung*²⁵, y traduce bien el espíritu en el cual concibe esta última. La condición necesaria para el crecimiento de un organismo es evidentemente la presencia en el medio ambiente de los nutrientes necesarios para su desarrollo. Tal es el papel de la multiplicidad de situaciones diferentes evocada en el extracto citado; multiplicidad que constituye un factor real de enriquecimiento de la personalidad concebida como un todo. Pero si se explora la metáfora hasta el fin, lo que a Humboldt no le molestaría ciertamente, es necesario convenir que el crecimiento mismo sería imposible sin la presencia en el organismo de un principio interno, sin un principio vital de autoformación que asimile e integre en una totalidad coherente los materiales puestos a disposición por el medio. En el extracto citado, Humboldt menciona finalmente la libertad a título de condición esencial para la *Bildung*. Pero lo más sorprendente aquí, no es tanto que Humboldt insista en este *leitmotiv* que se encuentra en el centro de todo aquel movimiento filosófico que se llamó

²⁴ FICHTE. *Einige Vorlesungen*, Werke VI, pág. 315; trad. fr., pág. 58.

²⁵ Ver por ejemplo HUMBOLDT, *Versuch*, pp. 25, 32.

idealismo alemán, sino que lo rebaje además al rango de una simple «condición» de la *Bildung*²⁶. Es decir que el ser humano sea visto primero a título de individuo que se desarrolla «por sí mismo y para sí mismo». No se ve en absoluto que Humboldt pueda llegar a renunciar a este individuo preocupado primero por el pleno florecimiento de su singularidad. Si el idealismo alemán nos ha habituado a interpretar la libertad en términos de espontaneidad y de autonomía, es necesario confesar que ésta parece incorporarse aquí a un principio vital que no tiene otra finalidad que el desarrollo armonioso e integral del individuo según su finalidad particular²⁷.

Para designar la unicidad del individuo que se desarrolla deliberadamente y de manera metódica, Humboldt ha recurrido a la palabra *Eigentümlichkeit*, que se puede traducir por «originalidad», o incluso por «particularidad significativa»²⁸. La etimología de la palabra alemana lo indica, la *Eigentümlichkeit* remite a una particularidad «propia». Pero esta particularidad no es autista en el sentido en que remitiría a una singularidad privada de toda relación con su medio. La personalidad conquistada al comienzo del proceso de la *Bildung* se presenta como una figura original, es decir como un individuo que recurre a su interioridad como a una fuente original que repercute sobre su medio. Incluso si no es efectuado explícitamente por Humboldt, la proximidad entre tal tipo de personalidad y una obra de arte como totalidad autónoma y como microcosmos, se impone por sí misma²⁹. Esto recuerda también la actitud de Goethe —amigo de Humboldt—, que quiere hacer de su vida una obra de arte; también éste insiste por tanto en la unicidad de cada persona. Una cosa es cierta sin embargo, no se permite asimilar la *Eigentümlichkeit* a la *Einseitigkeit*, la originalidad humboldtiana a la unilateralidad fichteana. Como si hubiera estado en condiciones de anticipar el concepto de cultura preconizado por Fichte en sus conferencias sobre el sabio, de 1794, en su obra de 1792 Humboldt pone abiertamente en guardia contra el peligro de atrofia que

141

²⁶ Cf. Robert HAERDTER en su postfacio al *Versuch*, pág. 218. Para retomar los temas de la multiplicidad y la libertad en Schleiermacher, ver *Gelegentliche Gedanken*, pág. 150; trad. fr., pp. 304-305.

²⁷ Conviene agregar sin embargo que el hecho de velar por su propia *Bildung* entraña en cambio una modificación del carácter de la humanidad tomada globalmente. En este sentido, Humboldt confía a Forster: «Mir heisst in das Grosse und Ganze wirken: auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, so bald er auf sich und bloss auf sich wirkt», citado en Eduard SPRANGER. *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Ed. cit., pág. 53.

²⁸ HUMBOLDT. *Versuch*, pp. 24, 43. Ver el mismo tema en SCHLEIERMACHER. *Monologen*, pág. 31; *Brouillon zur Ethik 1805 / 06*, pp. 13, 16.

²⁹ Cf. Louis DUMONT, *L'idéologie allemande*. Ed. cit, pág. 128.

presenta el individuo que no invierte más que un solo talento, e indica la manera de remediarlo. «Todo hombre no puede actuar más que con *una* facultad *a la vez*, o mas aún su ser entero no puede consagrarse más que a *una* actividad *a la vez*. Es por esto que el hombre parece condenado a la unilateralidad [*Einseitigkeit*], lo que disminuye su energía cuando se aplica a varios objetos. El individuo escapa sin embargo a esta unilateralidad cuando se esfuerza en unir las facultades individuales (las cuales se ejercen con frecuencia individualmente)... y.... busca multiplicar las facultades con la ayuda de las cuales actúa, poniéndolas en relación»³⁰. Por tanto, el individuo no está condenado a utilizar de manera aislada sólo algunas de sus facultades. Le basta por el contrario ponerlas en relación para que surja un producto nuevo, incomparable.

142 Pero si Humboldt toma distancia en relación con una humanidad totalmente fragmentada en individuos superespecializados, nos pone igualmente en guardia contra el peligro inverso de una humanidad que se encuentra presente en todos los individuos, pero reducida al más bajo denominador común. En otras palabras, es preocupante no caer de Charybde en Scylla: si Humboldt nos previene contra la unilateralidad y la superespecialización, está también preocupado de ponernos en guardia contra la uniformidad de una humanidad compuesta por individuos semejantes, pero reducidos. Y en este tratado de teoría política es al primer jefe, el Estado, a quien se le acusa de producir la homogeneidad de los individuos, identificándolos buenamente con el estatus de ciudadano o de sujeto, y reduciéndolos a ello. «Causas homogéneas producen efectos homogéneos. Mientras más interviene el Estado, las fuerzas que actúan devienen tanto más semejantes [entre ellas], y lo que producen deviene aún más similar»³¹. El alegato liberal está dirigido aquí contra el intervencionismo estático en general, pero más adelante en su obra, Humboldt estará en condiciones de desarrollar su crítica y de hacerla versar sobre temas precisos. Así, el capítulo VI de la obra consagrado al sistema de educación presenta una toma de posición sin equívoco: Humboldt prefiere claramente la educación privada a un sistema de educación pública, en la medida en que todo lo que emana del gobierno tiene invariablemente la tendencia a servir a los fines del Estado, en este caso a imponer una enseñanza estándar que, obstaculizando el desarrollo de personalidades originales, mantiene al pueblo en la indiferencia y la indolencia³². Sabemos de nuestra parte que en el documento en el cual

³⁰ HUMBOLDT. *Versuch*, pág. 22; para un pasaje similar en Schleiermacher, cf. *Brouillon zur Ethik*, pág. 41. Asimismo, para una crítica de la unilateralidad, ver SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pág. 113; trad. fr., pág. 268.

³¹ HUMBOLDT. *Versuch*, pág. 31.

³² HUMBOLDT. *Versuch*, pág. 72.

esboza la organización de la Universidad de Berlín, Humboldt concede cierto control al Estado sobre el proceso de denominación de los profesores, pero esto no significa de ninguna manera que haya renunciado a su concepto de *Bildung*, y a la originalidad que le atribuye en la manera como entrevé la relación pedagógica.

La obra de Humboldt a la cual nos referimos, *Ideas para un ensayo sobre los límites de la actividad del Estado*, es evidentemente una obra de juventud que no traduce de manera exacta la posición de Humboldt en el momento en que redacta su documento *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. En efecto, Humboldt ha modificado su perspectiva que, al comienzo, ponía el acento exclusivamente en las libertades individuales. Así, el estudio de los pueblos deviene poco a poco para él un objeto de estudio. En los años 1805-1806, Humboldt formula el ambicioso proyecto de una antropología comparada que apuntaba a mostrar que, como los individuos, las diferentes naciones tienen un genio propio gracias al cual adquieren un carácter particular. Es decir que todas las naciones, en virtud de sus rasgos distintivos, tienen un valor intrínseco e irreducible a otra cultura, cualquiera que ésta sea. Este motivo retoma por supuesto las tesis del historicismo según las cuales cada época de la historia humana, cada civilización posee en sí misma su centro de gravedad y debe ser apreciada según sus caracteres particulares. Lo que contrasta por supuesto con la visión lineal de una *Aufklärung* que quiere recordar en la historia un progreso constante bajo la égida de la razón. Además, el gran instigador del historicismo en Alemania, Herder, ¿no es él mismo el inventor de la *Bildung*? ¿O no es esto lo que sugiere al menos el título de su obra de 1774: *Una filosofía de la historia para la educación [Bildung] de la humanidad*?³³

143

Si cada pueblo, cada individuo posee un valor en sí mismo, es porque cada cual constituye un elemento *sui generis* en el interior de la creación. Tal es el marco general en el cual conviene situar el «liberalismo» de Humboldt. La creación divina no debe ser leída únicamente según el esquema de una historia escatológica, totalmente volcado hacia un resultado final. Por el contrario, lo que importa es destacar la riqueza infinita de la historia humana, que presenta una multiplicidad de facetas diferentes. Esta profusión de figuras distintas, irreducibles a un denominador común, da testimonio de la grandeza del proyecto divino.

³³ Ver a este respecto Louis DUMONT. *L'idéologie allemande*. Ed. cit., pp. 110-111. Ver igualmente Theodore ZIOLKOWSKI. *Clio: The Romantic Muse. Historicizing the Faculties in Germany*. Cornell University Press. Ithaca & Londres. 2004, pp. 180-181.

Sería sin duda fácil mostrar cómo en las obras que preceden los *Pensamientos de circunstancia*, Schleiermacher lleva a cabo una reflexión que presenta bastantes afinidades con los temas que acabamos de exponer en Humboldt. Se encuentra allí en efecto una preocupación marcada por la *Bildung*, así como por la «originalidad» (*Eigentümlichkeit*) que la caracteriza. El acento está puesto en la importancia que tiene para el individuo sacar provecho de la comunidad a fin de perseguir su proceso de formación, teniendo cuidado de no dejarse absorber por la comunidad. Es importante por tanto que cada individuo circunscriba rigurosamente su «esfera». Los textos de Schleiermacher publicados en 1800, es decir en la época en que estaba más cerca del movimiento romántico, rebosan de alusiones en este sentido. Lo mismo va para el resto del *Borrador para una ética*, que data de 1805-1806, en el cual el comentador Hans-Joachim-Birkner ve perfilarse una «ética de la individualidad»³⁴. Pero en lugar de inclinarnos por estos textos, conviene ilustrar concretamente el tenor, subrayando algunos elementos de la teoría pedagógica que se deriva de allí.

3. La vida estudiantil y el régimen de los estudios en la nueva universidad

Antes de abordar las diferencias en cuanto al plan de la aproximación pedagógica más apropiado para la enseñanza universitaria, es importante insistir en el hecho de que los tres protagonistas implicados en el debate comparten un buen número de premisas teóricas. Hemos evocado ya la importancia de la libertad académica, pero conviene insistir igualmente en el lugar preponderante, tanto en Humboldt y en Schleiermacher como en Fichte, de la participación activa del estudiante en el proceso de formación. Si la autoformación, en el sentido específico que hemos expuesto de la *Bildung*, pertenece en propiedad al modelo puesto en marcha por Humboldt y Schleiermacher, esto no quiere decir de ninguna manera que el estudiante fichteano se comporte pasivamente. Toda la filosofía de Fichte se orienta bajo el signo de un primado de la práctica. Igualmente en el campo de la pedagogía, Fichte no podía más que estar de acuerdo con las tesis del gran teórico Pestalozzi, para quien la educación hace un llamado de manera esencial a una participación activa y constante por parte del estudiante. Por tanto, en todos los casos es importante romper los puentes con una institución escolar que no enfatiza más que en la memoria y en los procedimientos mecánicos del aprendizaje. Se trata de desembarazar a la institución de enseñanza superior de todo dogmatismo y de todo hedor de escolástica que puedan afligirla aún. A este respecto, las universidades ya creadas, como

³⁴ Ver su introducción a SCHLEIERMACHER. *Brouillon zur Ethik (1805/06)*, pág. VII.

Göttingen y Halle, habían comenzado a señalar el camino. Se trata por tanto de seguir esos esfuerzos aprovechando la ocasión que se presenta de poner en pie una nueva universidad en Berlín.

A fin de demarcar bien la posición de Fichte de la de sus contendores liberales, podemos recurrir a un ejemplo preciso que, incluso si en conjunto puede parecer no ser más que un detalle anodino, no deja de tener, como lo veremos, un alcance considerable. El ejemplo se relaciona con la vida estudiantil y concierne a uno entre otros tantos aspectos: la vestimenta. Fichte propone que los estudiantes «regulares» de la universidad lleven «uniforme». Poco importa que por este medio se proponga distinguir a los estudiantes de los simples novicios y de los asociados. Es el hecho mismo de que quiera imponer el porte de uniforme, que es en sí significativo. Mientras que en sus *Pensamientos de circunstancia*, Schleiermacher propone exactamente lo contrario; los estudiantes están expresamente invitados a adoptar la vestimenta que prefieran, sin vacilar, llegado el caso, a caer en la extravagancia. ¿Qué decir de esta actitud en suma libertaria de Schleiermacher frente a la posición de Fichte? El contraste es sobrecogedor, pero esta simple medida disciplinaria revela una distancia aún mayor cuando uno se da cuenta que toca uno de los aspectos centrales de la temática de la *Bildung*. Conviene recordar en efecto que la idea de *Bildung* es refractaria a toda medida que mire a fundir a los individuos en una masa homogénea. Ahora bien, si la lengua alemana designa el porte de la vestimenta a la que nos referimos aquí con el sustantivo *Uniform*, como en francés, el alemán dispone a su vez para señalar el adjetivo ‘uniforme’, de una construcción propia, pero totalmente equivalente: *ein-förmig*. Por tanto, si Fichte impone el porte del «uniforme» en la institución de enseñanza superior, ¿quiere esto decir que de manera paralela la formación del estudiante no adoptará a sus ojos más que una sola forma, en oposición al culto de la originalidad (*Eigentümlichkeit*) explícitamente promovido por los partidarios de la *Bildung*? En otras palabras, ¿apunta la educación a formar al estudiante en un sistema de conocimiento único admitido como norma, o busca favorecer en cambio el desarrollo de la individualidad gracias al saber? Tales son los términos generales que definen la oposición que se trata aquí.

La sección del texto de Schleiermacher en la cual trata la cuestión del código de vestimenta se titula «Sobre las costumbres de la universidad y sobre la vigilancia»³⁵. Es necesario entender aquí por costumbres no la moralidad (*Sittlichkeit*) propiamente dicha, sino sobre todo los usos y costumbres, porque incluso en el recinto de la universidad, Schleiermacher

³⁵ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pp. 148-159; trad. fr., pp. 303-312.

no tolera ni las derogaciones de los deberes morales, ni las infracciones a las leyes de la sociedad civil. Pero adoptando una actitud liberal y comprensiva en relación con el modo de vida concreto de los estudiantes, Schleiermacher presupone que hay una línea de demarcación suficientemente clara entre las maneras comúnmente admitidas en la sociedad y el modo de vida ‘alternativo’ que pueden adoptar los jóvenes en razón de su estatus especial de estudiantes. De hecho, esta fase en la vida de los jóvenes que representan los estudios, es una etapa transitoria entre la del niño que debe obedecer sin protestar, y la adopción a la edad adulta de una profesión o de una posición social, las cuales están regidas por un código que no siempre está exento de conformismo. Entre estas dos etapas donde el margen de maniobra del individuo es aceptablemente estrecho, están los estudios universitarios y el modo de vida correspondiente. Para Schleiermacher, la tarea del estudiante, que consiste en formarse (*bilden*) en el contacto con la ciencia, se inscribe en esta fase privilegiada, en el curso de la cual es posible retroceder de cara a las convenciones sociales, en el propósito de examinar los valores y eventualmente de rechazarlos para inventar nuevas formas de vida. El período de los estudios es esta etapa especial en una vida, en el curso de la cual el individuo puede librarse a todas las experimentaciones imaginables en vista de adoptar al término el género de vida que conviene mejor a su personalidad única. Es por esto por lo que, al lado de las extravagancias de la vestimenta, Schleiermacher exhorta igualmente al lector a hacer prueba de apertura de cara a las particularidades lingüísticas introducidas por los estudiantes, de cara a sus excesos en la mesa y en ocasiones también a su extrema frugalidad, de cara a sus gastos desmedidos tanto como a su modo de vida desordenada. Se trata aquí al mismo tiempo de tentativas y de ensayos que permitan a los jóvenes conocerse mejor a sí mismos y tomar conciencia de su unicidad, lo que es susceptible de protegerlos contra la nivelación que entrañan las convenciones de una sociedad civil a la que ellos estarían obligados a reintegrarse al final de sus estudios. He aquí cómo Schleiermacher justifica esta dimensión de la libertad académica: «Cuando esta libertad se forma [*sich bildet*] espontáneamente al punto de parecer inseparable del espíritu más íntimo de la universidad, cuando la diversidad [*Mannigfaltigkeit*] y la originalidad [*Eigentümlichkeit*] de las costumbres resurgen tanto más fuertemente aquí, que reinan en adelante la monotonía [*Gleichförmigkeit*] y la simpleza [*Charakterlosigkeit*], esta libertad es un contrapeso saludable a cuyo efecto no se debería oponer sin buenas razones»³⁶. Vemos claramente aquí lo que está en juego asociado a la libertad concedida a este individuo en curso de

³⁶ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pp. 153-154; trad. fr., pp. 307-308.

formación que es el estudiante. Lo que al comienzo puede no parecer más que un desorden intolerable se revela en definitiva al más alto punto provechoso para el futuro ciudadano y para el progreso de la sociedad en general.

Hay un punto que es tratado separadamente por Schleiermacher y que describe de manera prudente y detallada. Se trata de numerosos casos de duelos que, por los pretextos en apariencia más estrambóticos, tienen lugar entre los estudiantes. La cuestión es delicada, pero Schleiermacher no contraviene a su línea de conducta general y afirma que el duelo es una institución que debe ser tolerada, ya que para él está en juego en todo duelo el honor del individuo contra el cual se ha atentado. Ahora bien, este sentimiento de honor es esencial a sus ojos para la formación de la persona y el duelo procura a esta persona sin duda el único medio de defender ese honor, a riesgo de poner en peligro su propia existencia. Tal es la motivación profunda de la actitud tolerante de Schleiermacher, que pretende que el duelo no conoce un desenlace trágico más que en muy raras ocasiones.

La réplica de Fichte a esta concesión inaceptable hecha por Schleiermacher será de las más categóricas. Fichte condena en efecto el duelo con la mayor energía, primero por las consideraciones morales evidentes, pero también por razones que tocan a la concepción misma de lo que debe ser el honor del estudiante. Si, como quiere Schleiermacher, el estudiante goza momentáneamente de un estatus privilegiado que lo ubica al margen de la sociedad, debe mostrarse además a la altura del privilegio que se le concede, volcándose en cuerpo y alma a la tarea de aprender. Y es en esto precisamente que reside su honor. El estudiante debe consagrar su tiempo y sus esfuerzos a esta tarea, y a nada más. Es, como se dice hoy, un 'aprendiz' y debe mostrarse digno de ese estatus que lo exime de vigilar por su subsistencia material. Ahora bien, debido a que el saber entraña una lucidez mayor de cara al deber moral, jamás un estudiante serio provocará a otro a duelo. Estudiantes y profesores deben consagrarse exclusivamente a la tarea del saber, siendo por esto por lo que para Fichte, tanto los unos como los otros portan uniforme. Esta distinción exterior marca en efecto el carácter específico de su misión común³⁷. Surge sin embargo una pregunta:

147

³⁷ Portar uniforme no eleva sin embargo a los estudiantes al rango de una posición social (*Stand*). Por el contrario, rechazando el duelo, Fichte busca neutralizar la influencia de un *Stand* particular, la nobleza que introduce sus propios usos en la universidad. El duelo es el mejor ejemplo. Me refiero aquí al manuscrito de Jean-François GOUBET «Über die Akademische Freiheit. Analyse eines sittlichen, rechtlichen und philosophisch-grundlegenden Begriffs in Bezug auf Fichtes Antrittsrede zum Rektoreamt im Jahre 1811». Para una crítica del modo de vida desordenado de los estudiantes, ver FICHTE *Fünf Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*, Werke XI, pp. 145-208.

¿portar un uniforme idéntico para los dos grupos significa que profesores y estudiantes están al mismo nivel? Ni mucho menos.

Dos observaciones pueden dar respuesta a esta pregunta. La primera concierne a las relaciones entre estudiantes. Si los estudiantes regulares portan el uniforme, es porque están investidos de una misión común. Por supuesto, el hecho de que sean incitados según el *Plan* de Fichte a comunicarse entre ellos, contribuye a acrecentar la adquisición de conocimientos. Pero dichos conocimientos devienen bien común, de suerte que no se mira únicamente al desarrollo del individuo como personalidad única. A este respecto Fichte habla sobre todo de la «fusión de los individuos en un todo orgánico que se consagra a aprender»³⁸. Si el individuo se ve confundido en el todo, asimilado a él, esto quiere decir que no es considerado más que en su calidad de aprendiz (*lernende Individuen*). El detalle tiene su importancia ya que Schleiermacher prefiere por su parte describir la universidad no como un lugar donde se «aprende» (*Lernen*) sino donde se desarrolla el «conocimiento» mismo (*Erkennen*)³⁹. Como lo vamos a ver, Schleiermacher invitará al estudiante a hacer ciencia, mientras que Fichte, en suma, lo incita simplemente a acceder a la ciencia. Esto se refleja en la manera como Fichte concibe las relaciones profesor / estudiantes, siendo precisamente éste el objeto de nuestra segunda observación. Fichte aboga por supuesto, por la comunicación permanente entre el profesor y los estudiantes, al punto que favoreciera la comunicación entre los estudiantes. Fichte insiste incluso en que un verdadero «diálogo socrático» tome lugar entre el maestro y el estudiante⁴⁰. Es necesario recordar entonces —y el texto de Fichte es claro a este respecto— que en un diálogo socrático el maestro ejerce una función de mayéutico. El maestro conoce por adelantado la respuesta, la única posible, y lleva a su interlocutor, aprovechando un cambio repentino, a descubrirla en sí. Por tanto, cabe decir que el estudiante se «forma»; pero se forma en una dirección prescrita por adelantado, la misma para todos. Así, por ejemplo, cuando en su *Plan deductivo* Fichte discute sobre la enseñanza de la filosofía, que toma la forma de un diálogo

³⁸ FICHTE. *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* (1807), *Werke* VIII, pp. 104-105; trad. fr.: *Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin*, en *Philosophies de l'Université, L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Ed. cit., pág. 180.

³⁹ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pág. 149; trad. fr., pág. 304.

⁴⁰ FICHTE. *Deducirter Plan*, *Werke* VIII, pp. 104-105; trad. fr., pp. 172-174. Ver del mismo autor *Ideen für die innere Organisation der Universität Erlangen* (1805/06), *Werke* XI, pp. 280-281. Hegel comparte en parte la opinión de Fichte sobre este punto. Cf. Hegel, *Reseña de los Nachgelassene Schriften und Briefwechsel* de Solger (1828), en *Werke* 11. Suhrkamp, Francfort-sur-le-Main. 1970, pág. 270; trad. fr.: J. Reid en HEGEL. *L'ironie romantique*. Vrin. Paris. 1997, pág. 136.

con el estudiante, declara que está fuera de cuestión para el profesor de filosofía transmitir al estudiante de manera perentoria su propio sistema filosófico. Fichte está profundamente convencido, en efecto, que siendo su doctrina de la ciencia la única y exclusiva filosofía verdadera, un estudiante que con su ayuda sigue de manera consecuente su propio camino en este campo, no puede llegar más que a esta filosofía y a reconstituir el sistema integralmente. En esta perspectiva, la relación educativa se inscribe en un proceso en el que no se trata tanto de suministrar al estudiante la ocasión de desarrollarse en una dirección particular según su propio genio, sino de hacerlo acceder por grados sucesivos a las más altas simas del conocimiento.

Como se podía esperar, la situación es totalmente diferente entre los partidarios de una educación liberal. Y esto es verdad tanto en lo que atañe al estatus o al papel del estudiante en la Universidad como con lo que tiene que ver con sus relaciones con el profesor. Además, según el modelo expuesto por Schleiermacher, el estudiante no es solamente una materia prima a la cual se impondrá una forma determinada; el estudiante es, por el contrario, un elemento activo de la institución, un miembro en pleno derecho. Se puede ir incluso hasta afirmar que la universidad está allí para él, en el sentido en que ésta tiene por misión favorecer la manifestación de su «originalidad personal». La universidad debe contribuir al auge de lo que se encuentra en estado latente en el estudiante: una «vida intelectual original» (*eigentlich*). En lo más profundo de sí, el estudiante está animado por un «principio de formación» (*bildendes Prinzip*) que no pide más que exteriorizarse⁴¹. Precisamente por esto, debe nutrir su personalidad, y es en la institución de enseñanza superior a donde viene a sacar los materiales necesarios para su florecimiento. Como lo dice Louis Dumont a propósito de la universidad de concepción humboldtiana, «La *Wissenschaft* no está al servicio del Estado; ella suministra los materiales con los cuales el individuo hace su *Bildung*»⁴². Es de suyo, para estos autores, que la universidad deba rendir servicios al Estado, además de comportar los componentes relativos a la formación profesional. Pero en la universidad de concepción liberal, es la ciencia la que debe ser el centro de la institución, y esta «ciencia objetiva» debe obligatoriamente ser puesta en relación con la «*Bildung* subjetiva»⁴³. El estudiante no está sometido por tanto a ninguna coacción en cuanto a la elección de sus cursos y en cuanto a su asiduidad. Es él quien traza su programa en función de las exigencias propias a su formación intelectual.

149

⁴¹ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pp. 123, 157; trad. fr., pp. 278, 310-311.

⁴² Louis DUMONT. *L'idéologie allemande*. Ed. cit., pág. 171.

⁴³ HUMBOLDT. *Organisation*, pág. 377; trad. fr., pág. 321.

El estudiante está igualmente a la búsqueda de otra cosa diferente a los simples elementos de la doctrina. Acabamos de mencionar que para Schleiermacher la universidad no es tanto el lugar donde se aprende, como el lugar donde se participa en la producción del conocimiento. Desde el punto de vista del profesor, la institución se define también como el lugar donde entran en estrecha relación investigación y enseñanza (*Einheit von Forschung und Lehre*). Esto significa que lo que hace el objeto de enseñanza es el resultado de las investigaciones en curso del profesor. Pero el estudiante universitario está explícitamente invitado a tomar parte activa del desarrollo de la investigación. Y esto, no únicamente para cumplir las tareas subalternas, sino a pleno derecho. El siguiente extracto, sacado del proyecto redactado por Humboldt, es bastante elocuente a este respecto. «La relación entre el profesor y los estudiantes deviene [...] totalmente diferente de lo que era [en el liceo]. No está aquí para ellos, sino que todos están aquí para la ciencia; su oficio depende de su presencia y, sin ésta, no podría ser practicado con igual éxito. Si los estudiantes no se agruparan por ellos mismos en torno al profesor, este iría en su búsqueda para aproximarlos a su objetivo con la alianza de su poder, ya experimentado, pero precisamente por esto más parcial y menos vivo que el de los estudiantes, que es menor pero se despliega valientemente y aún sin tomar partido en todas las direcciones»⁴⁴. Esta colaboración estrecha entre el profesor y el estudiante encuentra su expresión paradigmática en los seminarios, que son una especialidad alemana. Naturalmente el seminario no es accesible a todos, sino solamente a los estudiantes más avanzados. No obstante, el seminario pone en evidencia la importancia acordada al estudiante que, con la ayuda de sus propios recursos, participa de la investigación al mismo nivel. Según Schleiermacher, esta fórmula es particularmente apropiada para las ciencias que tienen un objeto concreto, porque éstas se vinculan con investigaciones que representan una búsqueda nunca terminada⁴⁵. Es muy significativo que en su *Plan*, Fichte no mencione la fórmula del seminario (sino dedicado exclusivamente a los profesores)⁴⁶. Fichte no invoca sino el *conversatorium*. Pero precisamente en este caso el estudiante no está invitado a hacer ciencia. En su comunicación privada con el profesor, el estudiante vuelve sobre el

⁴⁴ HUMBOLDT. *Organisation*, pág. 378; trad. fr., pág. 322.

⁴⁵ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pág. 140; trad. fr., pág. 294: «Los seminarios se asemejan a las disciplinas que se ocupan ante todo de lo particular; profesores y estudiantes se reúnen allí; los primeros realizan un trabajo por anticipado, en tanto que los profesores, en lugar de comunicar directamente un saber, conducen, defienden y juzgan tal producción».

⁴⁶ Conviene precisar sin embargo que el texto de Fichte ha quedado inacabado.

contenido del curso y sobre las dificultades que ha encontrado. Ahora bien, es en este momento que el profesor, según Fichte, hace uso de su arte de la mayéutica.

Esto nos lleva, para terminar, a la articulación de diversas disciplinas en el interior de la universidad. Es necesario de entrada atenerse al hecho de que esta estructura sea bastante jerarquizada en Fichte y que la filosofía ocupe aquí una posición dominante. Después de todos los comienzos del proyecto de doctrina de la ciencia, es en efecto claro para Fichte que no hay más que una sola filosofía que sea verdad y que esta filosofía libera los primeros principios de las otras disciplinas científicas. Por esto esta filosofía es de entrada definida como una «ciencia de las ciencias en general». Esta expresión aparece en un texto programático cuyo título indica desde el comienzo que Fichte quiere marcar sus distancias frente a todo lo que hasta allí ha sido hecho bajo el título de «filosofía»: *Sobre el concepto de la doctrina de la ciencia o de lo que se llama filosofía*⁴⁷. Este texto data de la primavera de 1794, en el momento en que Fichte acababa de aceptar una cátedra de filosofía en Iéna. Ahora bien, hasta el final de su carrera Fichte permanecerá fiel a esta opinión en relación con su propio sistema⁴⁸. Nada de asombroso por tanto con respecto a que el estudiante sea considerado como aquel que debe, por sí mismo y por sus propias fuerzas, elevarse a este saber. De ahí el acento puesto por Fichte en su estatuto de *Lehrling* (aprendiz). Nada de asombroso tampoco en relación a que el modelo pedagógico propuesto por Fichte tuviera el talante un tanto ‘autoritario’. Pero esto es válido sobre todo para el último Fichte, el de la *Staatslehre* de 1813. En el *Plan*, el tono es bastante más moderado, si bien es sin duda más justo caracterizar el régimen pedagógico que se desarrolla allí, de ‘dirigista’, en oposición al modelo liberal⁴⁹.

151

Por lo demás, Schleiermacher comparte con Fichte la tesis según la cual la filosofía detenta una primacía en el interior de la universidad. Sin embargo, cuando se escrutan las cosas más de cerca, uno se da cuenta que la jerarquía que se deriva es menos estricta en Schleiermacher. En los hechos, este último reanuda uno de los últimos de los combates de Kant: demostrar que en la jerarquía tradicional de las facultades universitarias (teología, derecho,

⁴⁷ FICHTE. *Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie*, Werke I, pág. 44; trad. fr.: L. Ferry et A. Renaut, en FICHTE. *Essais philosophiques choisis*. Vrin. Paris 1984, pág. 35.

⁴⁸ FICHTE. *Die Staatslehre* (1813), Werke IV, pág. 373: Fichte califica aquí el término filosofía de *nichtiger Name*.

⁴⁹ Ver mi contribución titulada: «La *Doctrine de l'État* de 1813 et la question de l'éducation chez Fichte», en J.-C. Goddard et M. Maesschalck (dir.), *Fichte. La philosophie de la maturité (1804-1814)*, Vrin. Paris, 2003, pp. 159-174.

medicina y filosofía), es la facultad llamada ‘inferior’, es decir la facultad de filosofía, la que debe detentar la supremacía desde el punto de vista de la cientificidad. Ahora bien como la misión de la universidad de Schleiermacher y de Humboldt gravita esencialmente en torno de la *Wissenschaft* (por oposición a la formación técnica y profesional), era de prever que Schleiermacher apoyara a este respecto a Fichte, y por extensión a Kant. Es necesario anotar sin embargo que esta posición no es muy comprometedora ya que afirma la primacía de la filosofía primero a título de facultad universitaria. Es decir que todas las disciplinas comprendidas en el interior de esta facultad atañen a la filosofía, incluidas allí, entiéndase bien, las ciencias empíricas. A los ojos de Schleiermacher, la prioridad atañe tanto a estas disciplinas empíricas como a la «filosofía trascendental»: «Ella [la facultad de filosofía] contiene en sí misma toda la organización natural de la ciencia, la filosofía pura trascendental y todo el lado de las ciencias naturales e históricas...»⁵⁰. En el sentido estricto del término la filosofía no tiene un privilegio especial, sino una primacía arquitectónica. Además, Schleiermacher, que se siente más próximo de Schelling que de Fichte, duda en su texto de pronunciarse sobre los méritos respectivos de los sistemas filosóficos⁵¹. Schleiermacher había proclamado en sus obras anteriores que no hay tal cosa como una sola filosofía; toda filosofía debe, según él, tener un color nacional, si bien se cuenten tantas filosofías como pueblos filosóficos haya en el pasado. Y a pesar de la continuidad hecha posible por la tradición, Schleiermacher afirma que estrictamente hablando, la terminología filosófica no se traduce. Es importante concluir por tanto que en su proyecto la filosofía tiene primero y ante todo una función enciclopédica⁵².

La actitud de Humboldt es tanto más inclusive en lo que tiene que ver con la jerarquía de los saberes en el interior de la universidad. Humboldt prefiere incluso hacer la enumeración de cuatro disciplinas fundamentales, sin orden de prioridad. Humboldt se distancia así de la manía de los filósofos de querer deducirlo todo, comprendido allí el régimen de los estudios en la universidad, manía que criticará con nombre propio en su texto⁵³. Ahora bien, se sabe que el proyecto sometido por Fichte al ministerio se titulaba precisamente *Plan deductivo*. La alusión es aquí bastante clara y traduce la desconfianza de Humboldt frente a las pretensiones del filósofo. Además,

⁵⁰ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pp. 133, 134; trad. fr., pp. 288, 289.

⁵¹ SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pág. 127; trad. fr., pág. 281.

⁵² SCHLEIERMACHER. *Gelegentliche Gedanken*, pp. 117-118; trad. fr., pp. 272-273; cf. *Brouillon zur Ethik (1805/06)*, pp. 25, 91.

⁵³ HUMBOLDT. *Organisation*, pág. 382; trad. fr., pág. 326.

si a la historia, a la filología y a las matemáticas Humboldt agrega la filosofía propiamente dicha, es para no ir en contra de la proposición de Schleiermacher. Conviene notar además que Humboldt había tomado partido considerando inscribir como cuarta disciplina a la antropología, su campo predilecto de investigación. Porque lo que importa a la universidad no es la jerarquía de los saberes, sino sobre todo la multiplicidad y la riqueza de las ciencias a las cuales el individuo puede escoger consagrarse en vista a su propia formación.

Al término de nuestro recorrido, conviene hacer un breve recuento de las dos concepciones de la universidad que han sido confrontadas aquí y preguntarse sobre su actualidad, es decir sobre su carácter desueto, sin que esto prejuzgue el valor intrínseco y los méritos respectivos de las dos posiciones. En otras palabras, la cuestión consiste en saber si, independientemente de la atracción que pueden ejercer aún sobre nosotros estos dos modelos de organización universitaria, son aún practicables en nuestros días.

El rasgo distintivo del plan propuesto por Fichte reside en la preeminencia de la filosofía, que cumple aquí una función dominante. La filosofía domina este modelo en la medida en que, como lo hemos visto, suministra a las diferentes ciencias su primer principio. Se ve conferir aquí a la filosofía un papel de fundación. Pero, ya en la época en la que redacta su proyecto, Fichte no se hace ilusiones en cuanto a la acogida que le será reservada a esta ingerencia de la filosofía por parte de los científicos⁵⁴. Sabe que debe atenerse a que chocará con una profunda desconfianza y con un escepticismo resuelto. La posición de Fichte reproduce en realidad un gesto clásico en filosofía, que ha gozado de cierta posteridad después de él. Así, por ejemplo, a finales del siglo XIX y a principios del XX, los neo-kantianos han despertado de nuevo esta pretensión de fundar todos los discursos científicos, pero con un éxito mitigado. ¿Con qué derecho, en efecto, se permite intervenir la filosofía en las prácticas científicas que se desarrollan bastante bien siguiendo su lógica interna y sus procedimientos propios? Esta es la pregunta que ha planteado de manera radical Richard Rorty en su obra *Philosophy and the mirror of nature*⁵⁵. A decir verdad, Rorty interroga allí la figura histórica de un neo-kantiano un tanto desconocido, Eduard Zeller, buscando con ello denunciar los últimos hedores de esta actitud dominadora de la filosofía que se encuentra en las primeras fases de este movimiento hoy convertido en plural que es la filosofía analítica. Hemos visto que la doctrina de la ciencia de Fichte quiere ser también en algunos aspectos una

⁵⁴ FICHTE. *Deducirter Plan*, en *Werke* VIII, pág. 125; trad. fr., pág. 189.

⁵⁵ Richard RORTY. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press. Princeton. 1979; trad. fr.: T. Marchaisse. *L'homme spéculaire*. Le Seuil. Paris, 1990.

teoría del conocimiento, una filosofía de todas las ciencias. Poco importa aquí que la fundación de las disciplinas científicas remita a una filosofía trascendental plenamente asumida como en Fichte, o a una simple epistemología como es frecuentemente el caso entre los neo-kantianos. El hecho es que en adelante resulta imposible asignar a la filosofía un papel de dirección en el interior de la universidad contemporánea.

Si traemos al presente el lado del modelo liberal, nos damos cuenta que la estructura de la institución y el régimen de los estudios son hoy menos apremiantes. Pero lo que puede parecer aquí un régimen conducente al diletantismo y a la despreocupación está en realidad sostenido por una convicción profunda tanto en Humboldt como en Schleiermacher: el proceso de la *Bildung* debe al término conducir a un hombre mejor, en el sentido en que la práctica de la ciencia es al mismo tiempo una educación moral⁵⁶. Esta concepción, heredada de la antigüedad, ha perdido en nuestros días un tanto de su plausibilidad, es necesario confesarlo. Si la ciencia moderna obedece a una lógica interna, no se ve fácilmente cómo el desarrollo de una problemática científica precisa podría revestir simultáneamente la dimensión de una formación moral. Estamos en la era de la especialización, que revela ser una condición inevitable para el éxito de la investigación científica, de suerte que el individuo preocupado por su *Bildung*, esta personalidad que se presenta a nosotros como un microcosmos en expansión constante, encuentra difícilmente su lugar en nuestras instituciones universitarias. Por supuesto, este ideal del ser humano completo, equilibrado y cultivado sobrevive hasta nuestros días, por ejemplo, en los programas universitarios dedicados a las humanidades. Se encuentran aquí evidentemente las afinidades con el proyecto neo-humanista que está en el origen de la idea de la *Bildung*. Estos programas son asimismo la excepción en esas inmensas empresas en que se han convertido nuestras universidades.

Empleo a mi juicio la palabra «empresas» para caracterizar la universidad contemporánea. En realidad, tomo prestada esta palabra de Max Weber, que en 1917, en su conferencia sobre «La práctica y la vocación del sabio», la emplea para describir la universidad moderna. Sucede que las instituciones de enseñanza superior se han transformado en organizaciones gigantescas, dotadas de medios considerables. Y es de allí precisamente de donde surge el problema: la investigación científica exige medios cada vez más importantes, y esto tiene como consecuencia aumentar la dependencia de la universidad de cara al mundo exterior: «...podemos observar claramente que, en numerosos campos de la ciencia, los desarrollos recientes del sistema universitario alemán se orientan en la dirección del sistema americano. Los

⁵⁶ HUMBOLDT. *Organisation*, pág. 377; trad. fr., pág. 321.

grandes institutos de ciencia y de medicina se han transformado en empresas del ‘capitalismo del Estado’. No es posible administrarlas sin la ayuda de medios considerables»⁵⁷. Este extracto reaviva una pregunta que había sido rápidamente resuelta al comienzo de esta exposición sobre la fundación de la Universidad de Berlín: la independencia de la universidad de cara al gobierno y a un sistema económico. La afirmación de la autonomía de la institución es en realidad el presupuesto necesario para que el debate entre el ‘liberalismo’ y el ‘autoritarismo’ pueda tomar lugar. Se trataba de una premisa de partida que debía ser considerada como conocida. Ahora bien, en nuestros días lo es cada vez menos. Weber evoca, a comienzos del siglo XX, la confiscación que el Estado hace a la institución en razón de la importancia de las inversiones hechas allí, y ve asimismo fraccionarse la universidad alemana, en torno a la cual gravitan, con relativa independencia, los institutos de investigación y las escuelas especializadas dispuestas a responder a las demandas del medio, particularmente a las del sistema económico. Y la tendencia se va acentuando, si bien el principal problema que se plantea en nuestros días tiene que ver con la presión enorme que ejercen sobre la universidad el mundo de la industria y el aparato gubernamental. Se ve al sistema económico determinar de manera cada vez más precisa las prioridades de investigación en el interior de la institución⁵⁸. Asimismo el gobierno, comportándose a título de organismo patrocinador, y porque se siente ‘en el deber’ hacia la población, muestra progresivamente la tendencia a acompañar sus subsidios para la investigación no solamente de la obligación de los resultados, sino también de un compromiso por parte de los beneficiarios de producir de manera tangible una investigación útil al medio.

155

En estas condiciones, es ciertamente ilusorio defender el modelo fichteano de una universidad organizada de manera jerarquizada. La autonomía de las disciplinas, la especialización de la investigación y la fragmentación de la institución en múltiples institutos y centros de investigación ligados a las necesidades de la sociedad civil hacen la cosa claramente inconcebible. En cuanto a la autoformación del individuo en el seno de la institución, ésta representa sin duda un modelo deseable, pero cuán intempestivo en el estado actual de las cosas. Y sin embargo Humboldt creía firmemente que en la época moderna el progreso no es engendrado más por la colectividad sino únicamente por el individuo.

⁵⁷ Max WEBER. «Wissenschaft als Beruf», en *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. J. C. B. Mohr. Tübingen. 1973, pág. 584; trad. fr. en: *Le savant et le politique.*, Union générale d'éditions. Paris. 1971, pág. 56.

⁵⁸ Ver mi artículo «Habermas et la mission de l'université contemporaine», en *Symposium*, 7, 2002, pp. 2-20.