

E. Mayz
El ocaso de las universidades
Monte Avila, 1984, pp. 18-31

II. La Universidad Alemana

El movimiento de rescate y reorganización de las universidades alemanas fue una iniciativa que surgió y fue propulsada directamente por Federico Guillermo III. En ella se inscriben -de un modo eminente- las ideas y escritos preparados por Schelling en 1803 (*Lecciones sobre el método del estudio académico*), por Fichte en 1807 (*Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*), por Schleiermacher en 1808 (*Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*) y, de manera primordial, por Guillermo de Humboldt en 1810 (*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*).

Todas las ideas expuestas en aquellos trabajos, como bien se sabe, sirvieron de base y horizonte filosófico para la fundación de la Universidad de Berlín -inaugurada, definitivamente, el 15 de octubre de 1810, bajo la rectoría de Schmalz- y, posteriormente, para la radical reorganización que sufrirían las otras universidades alemanas, así como los demás institutos de educación superior, a partir de esa fecha.

Si algo hay de común en ese rico ideario -es, justamente, lo que de manera primordial nos interesa destacar- son dos *supuestos* que se imbrican y complementan mutuamente, a saber: 1º) la concepción de la idea de la universidad como imagen o reflejo de la ciencia; y 2º) su exclusiva finalidad científica, separada y distinta, por esto mismo, de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella. La formación

científica y la praxis profesional quedaban, de tal manera, diferenciadas y aun divorciadas entre sí, lo que, en última instancia, convertía a la universidad en una institución que, si bien debía atender a los fines utilitarios que el Estado esperaba de ella, requería no obstante preservar enérgicamente la independencia de sus funciones frente a cualquier exacerbada ingerencia que aquél pretendiese ejercer en sus planes de estudio o en la libre actividad de quienes, dentro de su seno, debían investigar y enseñar con una indisoluble unidad de propósitos.

Los *supuestos* que hemos destacado se perfilan –con mayor o menor claridad– en todos los escritos que hemos mencionado, pero tal vez sea en Fichte, Schleiermacher y especialmente en Humboldt, donde con mayor precisión y nitidez se formulan. De allí que, a fin de abreviar este esbozo, nos limitaremos a esbozar, esquemáticamente, las principales tesis que aquéllos defienden en directa conexión con tales *supuestos*.

Un verdadero establecimiento de enseñanza superior –“la universidad o la academia, como habremos de decir por ahora, en el antiguo sentido de la palabra”¹²– debía, según Fichte, ser la expresión realizada del siguiente enunciado: “una escuela del arte del uso científico del intelecto”¹³. Constituyendo ese *intelecto* o *razón* (Vernunft) “la libre actividad del concebir”¹⁴, aquel establecimiento debía paralelamente encarnar un modelo de educación o formación mediante la cual se pudiera estimular –con “conciencia clara y libre”¹⁵– el autodesarrollo y dominio de las actividades de semejante *intelecto*. Sólo así –mediante el consciente y reflexivo ejercicio de sus propias potencialidades racionales– podrían los hombres dejar de ser meros repetidores o usuarios del saber para convertirse en verdaderos “artistas en el estudio”¹⁶. “Si aquella actividad del intelecto –y las determinadas maneras en que procede la misma para concebir algo– son elevadas a su vez a una clara conciencia, resultará a causa de ello un arte reflexivo del uso del intelecto en el estudio. Un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender –en el estudio de cualquier dato y sin perjuicio del ahora abandonado estudio mecánico– no se orientaría por tanto, en primer término, hacia el estudio, sino hacia el desarrollo de la capacidad de estudiar”¹⁷.

¹² J. T. Fichte, *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*, Nº 4, pág. 18. En lo sucesivo este escrito se designará con las siglas FPR.

Las citas y sus respectivas páginas –tanto de Fichte como de Schleiermacher y Humboldt– corresponden a la compilación de sus escritos universitarios reunidos en una obra titulada *La idea de la universidad alemana*, publicada en la Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959.

¹³ FPR, Nº 5, pág. 20.

¹⁴ FPR, Nº 5, pág. 19.

¹⁵ FPR, *ibidem*.

¹⁶ FPR, Nº 5, pág. 20.

¹⁷ FPR, Nº 5, pág. 19. Subrayado del propio Fichte.

La universidad –siendo la imagen del *intelecto* o *razón*– vendría a ser por ello la expresión realizada de una autoconciencia creadora. Su organización y sus fines, paralelamente, deberían reflejar las operaciones y metas que el propio *intelecto* o *razón* se proponían para alcanzar el más elevado conocimiento a través de su génesis y desarrollo.

Tales enunciados se corresponden –casi literalmente– con los que Fichte había desarrollado en la *Segunda Introducción* de su célebre *Doctrina de la Ciencia*¹⁸. Allí –al referirse al proceso educativo– había afirmado que toda la clave del mismo radicaba en saber que el verdadero arte de aprender no consistía en recibir los conocimientos, sino en extraer éstos “de nosotros mismos a consecuencia de una aptitud previamente alcanzada”¹⁹. “Todo descansa –añadía– en que se sea íntimamente consciente de la propia libertad mediante el continuo uso de ella con *clara conciencia* y en que ella haya llegado a ser máspreciada para nosotros que todas las demás cosas”²⁰.

Si se comprende bien esto –asienta por lo mismo en su escrito sobre la universidad– entenderemos también que “lo que concebimos con la conciencia de que lo aprendemos activamente y con conciencia de las *reglas* de esta actividad de aprender: eso será, a raíz de esta actividad propia y la conciencia de sus *reglas*, un elemento constitutivo típico de nuestra personalidad y de nuestra vida a desarrollarse libremente y a voluntad”²¹.

Tener *conciencia clara y libre* de las *reglas* de la actividad de aprender es –nada más ni nada menos– que tener asimismo conciencia y dominio de las *reglas* que rigen la estructura de la *conciencia* y conforman sus *procesos cognitivos* –determinando *eo ipso* la formación del *saber*– para desembocar, finalmente, en la creación de la ciencia. “Cuando se empiece a formar el hombre para su propia utilidad y como instrumento para su propia voluntad –pero no como instrumento inanimado para otros– entonces la doctrina de la ciencia será universalmente inteligible y fácilmente inteligible”²².

Un establecimiento de enseñanza superior –así se concreta y aclara este primer *supuesto* que hemos destacado– al ser la *imagen del intelecto* debía, al propio tiempo, ser “una escuela del arte del uso científico” del mismo²³ y, por tanto, orientar su aprender –así como los fines de su enseñanza y formación– hacia lo que aquel “uso científico” señala de

¹⁸ J. T. Fichte, *Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre*, Nº 10, pág. 94. Esta *Segunda Introducción* la había publicado Fichte en el año 1797. La edición que utilizamos es la de Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1954. En lo sucesivo esta obra se designará con las siglas ZE.

¹⁹ ZE, *ibidem*.

²⁰ ZE, *ibidem*. Subrayado del propio Fichte.

²¹ FPR, Nº 5, pág. 19.

²² ZE, *ibidem*.

²³ Cfr. *supra*.

manera exclusiva y preeminente. Nos abocamos –de tal modo– al análisis del segundo y complementario aspecto que se deriva del ya mencionado *supuesto*.

En efecto, según Fichte, muchas de las asignaturas enseñadas en la universidad –vgr. la teología, la medicina, el derecho– “*tienen una parte que no pertenece al arte científico, sino al muy diferente arte de la aplicación a la vida*”²⁴ o, expresado en términos actuales, a su *praxis y utilización profesional*. Pues bien –para decirlo con propias palabras de Fichte– “*redunda en provecho tanto de este arte práctico, que se aprende de la mejor manera por práctica directa hecha con la mayor seriedad bajo los ojos del ya diestro docente, como del mismo arte científico, que ha de purificarse hasta la máxima claridad y de concentrarse en sí mismo: que aquella parte sea separada de nuestra escuela de arte y en relación a ella se funden otras instituciones independientes*”²⁵.

Lo que así quedaba taxativamente separado era la *ciencia* de la *profesión*. Un establecimiento de enseñanza superior, en tal sentido, debía dedicarse exclusivamente a la *ciencia*, dejando para otras instituciones (escuelas, institutos técnicos, etc.) la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones. “*Para el sabio –dice rotundamente Fichte– la ciencia no debe ser medio para un fin cualquiera, sino que debe volverse fin ella misma; algún día, como sabio acabado, cualquiera que sea la forma en que aplique en el futuro su formación científica en la vida, en todo caso tendrá solamente en la Idea la raíz de su vida, y verá sólo desde ella la realidad y le dará forma y la adaptará de acuerdo con ella, pero no admitirá de ninguna manera que la Idea se conforme con la realidad*”²⁶.

Fichte procedía –si se quiere exacerbado por el deseo de hallar una absoluta coherencia entre sus postulados doctrinarios y la concreción de los mismos en una obra real– a extraer impávidamente los corolarios que se derivaban de sus premisas teóricas: la función creadora del *intelecto* o *razón* (Vernunft) –símbolo y sostén de aquel establecimiento de enseñanza superior– no toleraba ni admitía que semejante actividad se viera afectada por la mecanización, habitualidad y repetición que son propias del aprendizaje o adiestramiento de las profesiones²⁷. La universidad o academia –“en el antiguo sentido de la palabra”²⁸– debía concebirse según los estrictos delineamientos proyectados, o, en caso contrario, “*de no lograr por lo tanto ser otra cosa, las universidades debían ser abolidas de inmediato*”²⁹. Su plan –como se sabe– no fue acogido. Escrito en 1807, sólo vino a

²⁴ FPR, N° 22, pág. 46.

²⁵ FPR, *ibidem*.

²⁶ FPR, N° 10, pág. 28.

²⁷ FPR, N° 5, pág. 18 y sgs.

²⁸ FPR, *ibidem*.

²⁹ FPR, *ibidem*.

publicarse, por vez primera, en 1817, aunque el propio Fichte, a decir verdad, fuese el segundo Rector, de 1811 a 1812.

Más diplomático y dúctil –sin enfrentarse directamente con los postulados de Fichte–, Schleiermacher asoma en sus propias ideas un cierto compromiso entre la universidad y las escuelas técnicas, aunque insiste en diferenciar los fines de la enseñanza universitaria de aquéllos que tienen una específica intención especializada y pragmática. Su pensamiento, por esto mismo, parte de establecer las disimilitudes y eventuales puntos de convergencia que existen entre las escuelas, universidades y academias³⁰.

Si se examinan desde una perspectiva puramente gremial –lo cual, según Schleiermacher, no es lo más aconsejable– salta a la vista que la *escuela* puede ser caracterizada “como la reunión de los maestros con los aprendices”, la *universidad* como “la reunión de los maestros con los oficiales”, y la *academia* “como la asamblea de los maestros entre sí”³¹. Pero semejante caracterización –exclusivamente externa y formal– no es suficiente. Por eso, en lugar de contentarse con ello, Schleiermacher intenta que su análisis penetre hacia estratos más profundos a fin de esclarecer “qué significa cada una de ellas, en qué relación se encuentran y cómo se vinculan entre sí”³². “Porque sin haberlas comprendido a las tres, sería difícil que llegáramos a ponernos de acuerdo acerca de la esencia y la organización de aquella que a nosotros nos importa”³³, valga decir, la *universidad*. Se trata, pues, de un intento descriptivo orientado a desvelar la esencia de la universidad y a precisar cómo –a partir de la misma– debe proyectarse su organización para cumplir las metas que de su propia esencia se derivan.

Por su función y jerarquía “las escuelas son totalmente gimnasiales”³⁴. Su misión consiste en averiguar si los jóvenes que en ellas estudian podrían ser receptivos a la ciencia, o, al menos, si son capaces de elaborar los conocimientos que reciben. “De dos maneras –dice Schleiermacher– se debe manifestar si un hombre es apto para esta formación superior: por un lado, un determinado talento que lo encadena a un único campo de conocimiento; por otro, el sentido de la unidad y la interconexión recíproca de todo el saber, el espíritu filosófico”³⁵.

³⁰ F. Schleiermacher, *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un Apéndice sobre la erección de una nueva*, II, ed. cit., pág. 23. En lo sucesivo esta obra se designará con las siglas SPU.

³¹ SPU, II, pág. 130.

³² SPU, *ibidem*.

³³ SPU, *ibidem*.

³⁴ SPU, *ibidem*.

³⁵ SPU, II, pág. 131.

Consciente de lo anterior, la escuela debe actuar sobre ambos aspectos. "Debe presentar, por un lado, en forma elemental, el contenido total del saber en bosquejos significativos, de modo que el talento adormecido se sienta atraído hacia su objeto, y, por otro, debe destacar principalmente aquello en lo cual la forma científica de la unidad y la relación puedan ser observadas muy pronto con claridad, de modo que, por la misma razón, sean simultáneamente el instrumento de todo otro saber"³⁶. "Al mismo tiempo –añade Schleiermacher– también debe la escuela ejercitar metódicamente todas las fuerzas espirituales, de manera que se distingan con precisión unas de otras y sus diferentes funciones sean captadas claramente, fortaleciéndolas para que cada una de ellas pueda dominar con facilidad un objeto dado"³⁷. "Lograr conjuntamente todo esto, mediante las operaciones más sencillas y seguras, es la meta de las escuelas"³⁸.

Frente a la escuela –que por su función y jerarquía es una suerte de institución propedéutica o preparatoria en relación a la universidad– la academia es, por así decirlo, un organismo de jerarquía superior a esta última donde "se encuentran reunidos los maestros de la ciencia"³⁹. Sus miembros –precisa Schleiermacher con refinada sutileza, señalando su indiscutible diferencia con respecto a la universidad– "constituyen todos un todo porque se sienten unidos por el sentido vivo y el fervor por la causa del conocimiento en general y la inteligencia de la necesaria relación entre todas las partes del mismo... aunque justamente por eso se separan también nuevamente en diferentes reparticiones, pues cada rama del saber necesita de una unión todavía más estrecha para poder ser elaborada profunda y adecuadamente"⁴⁰. La academia –en el fondo– encarna y expresa la indeleble presencia del especialismo científico y, por eso mismo, es una institución donde el auténtico espíritu universitario se ve compelido a dar paso a aquello que precisamente niega lo que define su más peculiar e insustituible esencia: la exigencia de un saber integrado en una conexión dotada de unidad y totalidad⁴¹.

La universidad –en tal sentido– "interpreta también su propio nombre, pues en ella no deben reunirse solamente unos cuantos conocimientos, aun cuando fuesen los más elevados, sino que debe exponerse la totalidad del conocimiento, trayendo a consideración los principios y, simultáneamente, el esquema fundamental de todo el saber, de manera que de ello resulte la aptitud para penetrar en cualquier terreno del mismo"⁴².

³⁶ SPU, *ibidem*.

³⁷ SPU, *ibidem*.

³⁸ SPU, *ibidem*.

³⁹ SPU, II, pág. 132.

⁴⁰ SPU, *ibidem*.

⁴¹ SPU, II, pág. 136.

⁴² SPU, II, pág. 135.

La tarea de la universidad –contemplada desde semejante perspectiva– “es despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más nobles, ya equipados con ciertos conocimientos”, “de modo que a su naturaleza quede incorporado el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia: contemplar lo individual no en sí mismo, sino en sus conexiones científicas próximas, e inscribirlo en una gran conexión, en constante relación con la unidad y totalidad del conocimiento”⁴³. O dicho en forma aún más rotunda: la enseñanza universitaria debe ser –primaria y fundamentalmente– filosófica⁴⁴.

La preeminencia de la filosofía en la universidad –en cuanto fuente integradora y fundamentadora de sus diversos saberes– pone de relieve que aquella institución (tal como en su oportunidad lo había señalado Fichte) tiene como *base* o *fundamento* una determinada idea del *intelecto* o *razón*. Semejante *razón* o *intelecto* es, precisamente, la que hace posible que la filosofía actúe como raíz integradora del saber en una conexión unitaria y total.

¿Pero qué rasgos acusa esa *razón* o *intelecto* que –de un modo atemático aunque perfectamente nítido– maneja Schleiermacher como *base* o *fundamento* de su concepción de la universidad? En contraste con la idea de una *razón* o *intelecto* absolutamente puros –exentos de toda contaminación empírica y autogeneradores de sus propios contenidos, tal como eran los defendidos por el extremado idealismo fichteano–, Schleiermacher considera que en aquella idea no debían separarse, radical e incompatiblemente, los contenidos estrictamente racionales y la experiencia. “La vida de toda la universidad –dice en tal sentido– descansa en el hecho de que los jóvenes no se satisfagan tan sólo con la forma vacía de la especulación, sino que, de la intuición inmediata de la razón y su actividad, se desarrolle la intelección de la necesidad y el alcance de todo saber real, para que, desde el comienzo, sea anulada la supuesta oposición entre razón y experiencia, entre especulación y empirie, y de ese modo no sólo se haga posible el verdadero saber, sino que, por lo menos encubierto, se lo saque a relucir de acuerdo con su esencia”⁴⁵.

Se entiende así –divisando su verdadero fundamento– el motivo por el cual Schleiermacher, en contraste con Fichte, asoma la posibilidad de que las escuelas técnicas superiores puedan y deban ser incorporadas a las universidades a pesar del carácter especial, pragmático y utilitario de los conocimientos que imparten. A este respecto –según propone– “las universidades deben ser organizadas de tal modo que sean, al mismo tiempo, escuelas superiores, a fin de seguir alentando a aquellos cuyos talentos –aunque renuncien

⁴³ SPU, *ibidem*.

⁴⁴ SPU, II, pág. 137. Debido a ello, la facultad de filosofía “es también la primera y, de hecho, la señora de todas las demás, pues todos los miembros de la universidad, a cualquier facultad que pertenezcan, deben estar enraizados en ella”. *Op. cit.*, IV, pág. 158.

⁴⁵ SPU, III, pág. 148.

a la más alta dignidad de la ciencia- pueden ser, con todo, muy bien aprovechados para ésta⁴⁶.

Razones no faltaban a Schleiermacher -además de las teóricas que se derivaban del ya mencionado fundamento- para sostener sus afirmaciones y desarrollar convincentes argumentos a favor de las mismas. ¿No resulta "terrible y espantoso el pensamiento" -para todo aquel que participe en la formación de la juventud- "de establecer ya en la escuela, o al salir de ella, una separación entre aquellos que son aptos para la formación científica más elevada y los que están destinados a un rango subordinado", enviando a estos últimos a establecimientos en los cuales se formarán mecánicamente, "sin las enseñanzas filosóficas de la universidad"?⁴⁷. "Tal pensamiento -se responde a sí mismo- no pertenece a una época en la cual, de acuerdo con la naturaleza de las cosas, toda aristocracia debe perecer, sino a una época en la cual se quiere precisamente cuidarla"⁴⁸. De allí que, en lugar de esa abrupta y radical separación, sería mejor y más aconsejable "que las cabezas más destacadas pasen junto con las inferiores por las pruebas decisivas que se realizan en la universidad para crear una vida científica propia en los jóvenes y, sólo cuando éstos hayan errado su más alto fin, en su mayoría se ubicarán por sí mismos en el rango subordinado de los fieles y empeñosos trabajadores"⁴⁹.

Por otra parte -así lo expresa en paralelo argumento-, ¿es que acaso el Estado no necesita de "estas cabezas de segunda clase" a quien puede confiar "los asuntos superiores en cada rama", sabiendo que "están penetrados por el espíritu científico" ...aunque sin ser auténticos filósofos?⁵⁰. "En consecuencia -tal es el corolario que extrae- el propio Estado deberá preocuparse de que las universidades sean al mismo tiempo escuelas superiores especializadas en todos aquellos conocimientos utilizables en su servicio que estén en conexión inmediata con la auténtica formación científica"⁵¹.

¿Mas significa lo anterior, acaso, que en la enseñanza universitaria se justifica entonces un maridaje entre la profesión y la ciencia... así como la identificación entre ambas? En absoluto. Con extraordinaria perspicacia -aunque, asimismo, con gran nitidez- Schleiermacher, al igual que Fichte, se opone resueltamente a semejante identificación, no sólo separando ambos conceptos, sino defendiendo el irrenunciable carácter científico que

⁴⁶ SPU, III, pág. 146.

⁴⁷ SPU, III, pág. 145.

⁴⁸ SPU, *ibidem*.

⁴⁹ SPU, *ibidem*.

⁵⁰ SPU, *ibidem*.

⁵¹ SPU, *ibidem*.

debe prevalecer en la enseñanza universitaria para evitar su eventual confusión con la mera utilización profesional y pragmática del saber.

La falta de claridad –a este respecto– se origina por la desmesurada ingerencia que el Estado pretende ejercer sobre la universidad y por la desnaturalización que ello provoca en los fines científicos de sus enseñanzas. “Las escuelas y universidades sufren cada vez más, a medida que pasa el tiempo, porque el Estado las considera establecimientos en los cuales las ciencias se cultivan no con fines científicos sino estatales, porque comprende equivocadamente y obstaculiza el impulso natural de las mismas de estructurarse totalmente de acuerdo con las leyes que la ciencia requiere, y porque teme que, si las dejara libradas a sí mismas, todo se movería muy pronto en el círculo de un estudio y una enseñanza estériles, muy alejados de la vida y la aplicación práctica, resultando que, por causa del puro afán de saber, desaparecería el gusto por la acción, sin que nadie quisiera ocuparse de los asuntos civiles”⁵².

No se trata –observa, sin embargo, Schleiermacher, con refinado tacto diplomático y retórico– de extremar las posiciones y suscribir “los discursos que sostienen actualmente algunos filósofos que saben muy bien dominar la juventud” y pretenden “alejarse a todos sus discípulos de cualquier actividad civil”⁵³. Por el contrario, los jóvenes salidos de la universidad (aquellas “cabezas de segunda clase”, formadas científicamente, aunque ya convencidas de que no podrán aspirar a la más alta dignidad de la ciencia) bien podrían, sin embargo, “ayudar a gobernar a los hombres”⁵⁴. “Contemplación y acción –aun cuando se opongan de palabra– trabajan siempre de la mano: la naturaleza misma determina exacta y equilibradamente la relación entre aquellos que se dedican a la ciencia pura y los demás”⁵⁵. Basta comparar la gran cantidad de quienes pasan por las escuelas y universidades con el pequeño número de los que finalmente constituyen la academia de una nación –sin dejar de considerar cuántos de estos últimos son también servidores públicos– para tranquilizarse al respecto. Lo que no debe hacer el Estado es dejarse dominar por “falsas inquietudes” y dictar ordenanzas que desvirtúen el espíritu científico que debe prevalecer en la universidad. Pues, si lo hace... “el Estado se despojará a la larga, a sí mismo, de los beneficios esenciales que le proporcionan las ciencias, por cuanto cada vez le faltarán más aquellos que conciben y realizan lo grande y, con mirada penetrante, saben descubrir las raíces y la conexión de todos los errores”⁵⁶.

⁵² SPU, II, pág. 142.

⁵³ SPU, *ibidem*.

⁵⁴ SPU, *ibidem*.

⁵⁵ SPU, *ibidem*.

⁵⁶ SPU, II, pág. 142.

Creía así Schleiermacher –con su argucia retórica y la indudable sutileza de su lenguaje diplomático– asegurar la sobrevivencia de la enseñanza científica en el seno de las universidades. Más que una concesión al espíritu profesional y pragmático, lo que pretendía era subordinar éste –sin la tajante agresividad y unilateralidad de Fichte– a los fines científicos que en aquélla debían prevalecer por encarnar un *intelecto* o *razón* que, si bien conjugaba en su seno lo racional con lo empírico anulando su falsa oposición, desde sus raíces visiblemente kantianas hacía de semejante racionalidad la más alta y definitiva instancia creadora y ordenadora del saber.

El primer *supuesto* que hemos destacado en la idea general que inspira a la universidad alemana –valga decir, la concepción de ella como una imagen de la ciencia– encuentra su máxima y más depurada expresión en el pensamiento de Wilhelm von Humboldt. En forma directa y rotunda lo enuncia en el texto de su escrito de 1810 –del cual apenas se conoce un fragmento– publicado en 1896⁵⁷. Aún sin nombrarlo, aquel escrito constituye una especie de polémico contrapunto con Schleiermacher, y asimismo una indirecta reivindicación de algunas de las ideas de Fichte. No obstante, a pesar de lo breve y conciso del texto, el propio pensamiento de Humboldt se destaca por su originario vigor en cuanto se refiere al papel que le asigna a la investigación en la universidad –en tanto que elemento dinamizador y creador de la ciencia–, así como por la clara y nítida jerarquía que le atribuye a ésta en su función de *base* o *fundamento* de la propia institución.

A tal respecto, constituyendo la ciencia una creación o producto del *intelecto* o la *razón* –o del *espíritu* (*Geist*), como lo llamará Humboldt, siguiendo la directa influencia de Hegel– la condición que éstos habrían de adquirir, en cuanto *protofundamentos* de la universidad, tendría en el pensamiento de Humboldt una preeminencia semejante a la que ya les había atribuido Fichte en su memorable escrito. De tal preeminencia –de donde se derivaría, como una exigencia, la insustituible función que debía asignársele a la búsqueda exclusivamente científica e investigativa en la universidad– se desprendería, asimismo, la tajante separación que se establecería entre cualquier actividad profesional o práctica y la genuinamente académica.

“El concepto de los establecimientos científicos superiores como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación –dice Humboldt en la propia frase inicial de su escrito– descansa en el hecho de que estos centros están destinados a cultivar la ciencia en el más profundo y amplio sentido de la palabra”⁵⁸. Lo que

⁵⁷ W. von Humboldt, *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. En lo sucesivo esta obra se citará con las siglas HEC.

⁵⁸ HEC, pág. 209.

sirve y actúa como *base* o *fundamento* de todos ellos –y, específicamente, de la universidad– es, por tanto, aquella ciencia “abarcada por sí misma y en su totalidad”, “tal y como existe en toda su pureza”⁵⁹.

Ahora bien –contemplada desde semejante perspectiva– lo esencial de la ciencia “es el principio de que ella no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y que, por tanto, debe ser, incesantemente, objeto de investigación”⁶⁰. La investigación –por ello– debe tener una función y jerarquía preeminentes en la organización interna de los establecimientos científicos superiores, so pena de que éstos puedan confundirse con las escuelas, “donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos ya adquiridos y consagrados”⁶¹. Tan pronto se deja de investigar, la auténtica ciencia se esfuma y convierte en algo superficial o vacío. A su verdadero *pathos* lo sustituye entonces el mero coleccionar y reunir resultados –perdiendo ella su auténtica conexión con la vida y actividad del espíritu– sin que se perciba la imperiosa necesidad de arrancarla desde las profundidades de aquél. En efecto: “sólo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él transforma también el carácter, y lo que al Estado le interesa, así como a la humanidad, no es tanto el saber y el hablar, sino el carácter y la conducta”⁶².

¿Qué hacer entonces para preservar a la ciencia –en cuanto genuina y directa manifestación del espíritu– evitando el extravío que representa su fosilización escolar? “Lo único que se necesita –dice Humboldt al respecto– es mantener vivos y en pie los siguientes tres postulados del espíritu: en primer lugar, derivarlo todo de un principio originario (con lo cual todas las explicaciones de la naturaleza, por ejemplo, se elevarán del plano mecánico al plano dinámico, al orgánico y, por último, al plano psíquico en el más amplio sentido); en segundo lugar, acomodarlo todo a un ideal; y, finalmente, articular en una idea este ideal y aquel principio”⁶³.

Pero así como en este enunciado no puede ocultarse una vaga reminiscencia de Fichte, sin duda que, de un modo ostensible y directo, el mismo se halla dirigido contra la opinión de Schleiermacher y su proposición de incorporar las escuelas superiores a la universidad. Para Humboldt, semejante intento representaba una verdadera herejía, y en modo alguno podía mostrarse de acuerdo con ello. En las escuelas –tal como ya lo hemos

⁵⁹ HEC, *ibidem*.

⁶⁰ HEC, pág. 211.

⁶¹ HEC, pág. 210.

⁶² HEC, pág. 212.

⁶³ HEC, *ibidem*

visto- sólo cabe aprender y enseñar "los conocimientos adquiridos y consagrados"⁶⁴ y, por tanto, el Estado "no debe considerar a sus universidades ni como centros de segunda enseñanza ni como escuelas especiales"⁶⁵. Por el contrario, si algo le incumbe primordialmente al Estado es "el deber de organizar sus escuelas de modo que su labor redunde en provecho de los centros científicos superiores"⁶⁶.

"Como tales escuelas -afirma por eso Humboldt- ellas no están llamadas a anticipar la enseñanza de las universidades", ni éstas constituyen "un mero complemento de la escuela, de igual naturaleza que ella, o un curso escolar superior"⁶⁷. La auténtica labor de las escuelas -reducidas a sus verdaderos fines y de acuerdo con la índole de sus propias enseñanzas- debería consistir, por eso mismo, en representar una fase de la vida juvenil que prepare el tránsito del joven hacia la universidad, "de modo que se pueda respetar su libertad y su independencia, lo mismo en lo psíquico que en lo moral y en lo intelectual, desligándolo de toda coacción y en la seguridad de que no se entregará al ocio ni a la vida práctica, sino que sentirá el anhelo de elevarse a la ciencia, que hasta entonces sólo de lejos, por decirlo así, se le había mostrado"⁶⁸.

Una y otra vez -con verdadera y reiterativa obsesión a pesar de lo breve del texto- repite Humboldt su llamado al Estado para que mantenga separadas las escuelas y las universidades. Es un deber primordial del Estado -dice textualmente- "mantener en toda su pureza y su firmeza la separación entre los establecimientos superiores y la escuela (no sólo en teoría y de un modo general, sino también en la práctica y en las diversas modalidades concretas)"⁶⁹. Si no lo hace, o por cualquier circunstancia permite que las escuelas no preparen a los jóvenes "con vista a la ciencia pura" -aunque sin confundir su formación con la que debe impartirse en la universidad-, el talento de aquellos "se hundirá inmediatamente o antes de terminar su formación en actividades de carácter práctico, inutilizándose también para estas mismas tareas, o se desperdigará por falta de una aspiración científica superior, en conocimientos concretos y dispersos"⁷⁰.

El anterior enunciado -como fácilmente se observa- recoge y abarca dos aspectos: 1º) la tajante separación entre el auténtico espíritu científico y la praxis profesional; y 2º) la identificación de semejante espíritu científico con un tipo de conocimiento dotado de unidad y totalidad.

⁶⁴ HEC, pág. 210.

⁶⁵ HEC, pág. 214.

⁶⁶ HEC, *ibidem*.

⁶⁷ HEC, *ibidem*.

⁶⁸ HEC, *ibidem*.

⁶⁹ HEC, pág. 211.

⁷⁰ HEC, pág. 215.

En relación con lo primero, resulta evidente que la oposición entre *ciencia y profesión* brota en el pensamiento de Humboldt a partir de su propia concepción de la ciencia como un *problema permanente* –valga decir, en cuanto saber o conocimiento en constante progreso y desarrollo– que surge como fruto de la imprescindible *investigación* que debe energizar aquélla. *Investigar*, en tal sentido, significa no detenerse en los resultados obtenidos –contar con ellos o utilizarlos para obtener beneficios prácticos– sino asumir la actitud de un metódico y progresivo cuestionamiento de los mismos, a fin de lograr así el ininterrumpido avance del saber científico. La actitud profesional, por el contrario, es aquella que –una vez obtenidos los resultados– busca utilizarlos para lograr pragmáticamente fines beneficiosos o provechosos para el hombre.

A este respecto, la característica esencial de los establecimientos científicos superiores –tal como ya lo habíamos anotado– es “que no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto y, por consiguiente, siguen siempre investigando; al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados”⁷¹. “La relación entre maestros y alumnos en estos centros científicos –añade Humboldt– es, por tanto, completamente distinta a la que impera en la escuela. El primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia; la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro”⁷². La auténtica labor del maestro, en tal sentido, no es sólo enseñar, sino coparticipar con sus alumnos en la labor investigativa que exige el genuino cultivo de la ciencia... enseñándolos a investigar.

Docencia e investigación comenzaron a formar –desde entonces– una indiscernible unidad en la tradición universitaria alemana, aunque, realmente, en cuanto enseñanza científica, la auténtica y determinante función de aquel binomio recaía primordialmente sobre la *investigación*. “El progreso de la ciencia –afirma Humboldt– es manifiestamente más rápido y más vivo en una universidad, donde se desarrolla constantemente y además a cargo de un gran número de cabezas vigorosas, lozanas y juveniles. La ciencia no puede nunca exponerse verdaderamente como tal ciencia sin empezar por asimilársela independientemente, y, en esas condiciones, no sería concebible que, de vez en cuando e incluso frecuentemente, no se hiciese algún descubrimiento. Por otra parte, la enseñanza universitaria no es una ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en lugar de ver en ella un medio auxiliar al

⁷¹ HEC, pág. 210.

⁷² HEC, *ibidem*.

servicio de éste⁷³. Si las universidades se hallasen debidamente organizadas –apunta finalmente– “la profundización de la ciencia podría dejarse a cargo solamente de ellas, prescindiendo de las academias para estos fines...”⁷⁴.

Estudiar o investigar es hacer ciencia y hacer ciencia, en el fondo, es cultivar asimismo la filosofía, valga decir, un saber o conocimiento dotado de unidad y totalidad... arrancado “de la profundidad del espíritu”⁷⁵. De allí que Humboldt señale expresamente: “Si en los centros científicos impera el principio de investigar la ciencia en cuanto tal, ya no será preciso velar por ninguna otra cosa aisladamente. En estas condiciones no faltará ni la unidad ni la totalidad, lo uno buscará a lo otro por sí mismo y ambas cosas se completarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico”⁷⁶.

Mas para darle vida y existencia a tal método científico –como genuino baluarte potenciador de los centros o establecimientos científicos superiores–, el Estado no sólo debía asegurarse de la riqueza, fuerza y variedad de las energías intelectuales de sus integrantes –seleccionando cuidadosamente a los hombres que allí se agruparían– sino también proporcionándoles una absoluta y perfecta libertad para realizar sus trabajos⁷⁷. En tal sentido, como aquellos centros “sólo pueden conseguir la finalidad que se proponen siempre y cuando cada uno de ellos se enfrente, en la medida de lo posible, con la idea pura de la ciencia, los principios imperantes dentro de ellos deben ser la soledad y la libertad”⁷⁸. *Soledad* (Einsamkeit), entendida como condición de posibilidad para desarrollar con completa autonomía el encuentro del espíritu consigo mismo en la ardua y agónica lucha de enfrentarse con la verdad; y *libertad* (Freiheit), en cuanto garantía para que los frutos de semejante encuentro no fueran entorpecidos, coartados, o negados por la ingerencia del Estado.

En tal sentido –con claras y hasta duras palabras– Humboldt no temió señalar con absoluta franqueza las fronteras que debía respetar el Estado si quería, realmente, erigir un verdadero establecimiento científico que fuese un modelo para la Alemania que soñaba construir Federico Guillermo III. A este respecto –son sus términos textuales– el Estado debe tener presente “que su ingerencia es siempre entorpecedora; que sin él las cosas de

por sí marcharían infinitamente mejor”⁷⁹. A pesar de la ostensible rudeza de semejante lenguaje –que en nada recuerda la esmerada sutileza y el tacto diplomático del estilo utilizado por Schleiernmacher– fueron las ideas de Humboldt, en definitiva, las que más decisivamente influyeron en la fundación de la Universidad de Berlín.

73 HEC, pág. 216.

74 HEC, *ibidem*.

75 HEC, págs. 211, 212

76 HEC, pág. 213.

77 HEC, *ibidem*.

78 HEC, pág. 209.