

UNA LECTURA DE HUMBOLDT. MAX WEBER Y LA UNIVERSIDAD ALEMANA

Pedro Andrés Piedras Monroy

*Doctor en Historia por la Universidad de Santiago de Compostela.
Traductor e Historiador
pedropiedras@hotmail.com*

ABSTRACT: *Max Weber's specialists and biographers have not considered it very interesting to reflect about this author's critique of the German university. In my opinion, many of the holes and difficulties in meaning we still find in his works and life come from this broad and decisive lack of knowledge. In my essay, I try to start filling this gap, studying the way Weber answers to and updates the educational challenges of the founder of the modern German University: Wilhelm von Humboldt.*

KEY WORDS: *Weber, Humboldt, university crisis, history of ideas.*

Uno de los aspectos que menos parece haber llamado la atención a exégetas y críticos de la obra de Max Weber es el de la posición de éste frente a la universidad de su tiempo. Weber es testigo de la desarticulación del ideal formativo planteado por Wilhelm von Humboldt a comienzos del siglo XIX y no podrá evitar reaccionar frente a ello, tanto en lo personal como en lo intelectual. Este ensayo tratará de esclarecer el pensamiento sobre la academia de una de las mentes más lúcidas y más comprometidas del debate intelectual de principios del siglo XX.

ADIÓS A LA ACADEMIA

La carrera universitaria de Weber comienza de forma meteórica en Berlín en 1892 como *Privatdozent* de derecho

A READING OF HUMBOLDT. MAX WEBER AND THE GERMAN UNIVERSITY

RESUMEN: Especialistas y biógrafos de Max Weber no han considerado demasiado interesante reflexionar sobre la crítica que este autor hace de la universidad alemana. En mi opinión, muchos de los huecos y de las dificultades que seguimos encontrando a la hora de comprender a este autor proceden de este vacío enorme y decisivo. En mi ensayo, trato de comenzar a llenar este hueco a través del estudio del modo en el que Weber responde a los desafíos educativos del fundador de la moderna universidad alemana, Wilhelm von Humboldt, y los actualiza.

PALABRAS CLAVE: Weber, Humboldt, crisis de la universidad, historia de las ideas.

A Alexandra Hausstein

*"¿Cree usted que aguantará que, año tras año,
le pase por encima una mediocridad tras otra,
sin amargarse por dentro y sin corromperse?"*

Max Weber, **WalsB**

romano y derecho mercantil, y será tal el éxito que coseche en su sustitución del enfermo profesor Goldschmidt que, al año siguiente, se le ofrecerá una cátedra extraordinaria, con la que la Universidad de Berlín esperaba retenerle (véase Käsler, 1998; *Lebensbild*, 297-298). No obstante, a mediados de 1893, será llamado a ocupar la cátedra de *Nationalökonomie und Finanzwissenschaft* en Freiburg, lo que le iba a obligar a dejar un tanto de lado su vocación de jurista. Trabajos como *Die römische Agrargeschichte in ihrer Bedeutung für das Staats- und Privatrecht* o su *Die Verhältnisse der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland* lo avalaban para su nuevo puesto. En 1896, sucederá a Karl Knies en la cátedra de *Nationalökonomie und Finanzwissenschaften* en Heidelberg.

Hasta ese momento, Max Weber no presenta muchas diferencias respecto de cualquier otro brillante profesor

alemán del momento. Ahora bien, en 1897, empieza a sentir las primeras manifestaciones de una crisis nerviosa que lo llevará a suspender clases y cuyo síntoma más constatable será una fobia manifiesta hacia todo lo que sea actividad intelectual (véase *Lebensbild*, 386). Esa "crisis" de Weber es a su vez el punto de partida de todas las especulaciones sobre la compleja biografía del autor; la versión más duradera a la hora de explicarla y de darle un sentido asocia la caída física y psíquica del autor con un sentimiento de culpa por la muerte de su padre, en 1897, quién falleció casi de inmediato tras una disputa familiar en la que Max le "enseñó la puerta" para que dejara la casa de su madre (ello aparece sugerido en la biografía escrita por Marianne Weber, la viuda [*Lebensbild*, 377-418], y explícito en Mitzman, 1985, 6, 148-163 y 284-285, y en Käsler, 1998, 23, quien además añade el factor fisiológico de una meningitis en la infancia). No obstante, la más reciente biografía del autor (Radkau, 2005) señala que en la correspondencia weberiana de aquellos años no se encuentra ninguna señal de que la muerte del padre le generara a Max Weber trastorno edípico alguno. Incluso apunta que, en 1969, Else Jaffé, íntima del autor, aseguraba a sus 95 años que no creía en absoluto que Max hubiera arrastrado durante toda su vida un complejo de culpa por la muerte de su padre. Tampoco le parece probable a Radkau que alguien que contaba con un talento tan marcado para el comportamiento recto tuviese duda alguna sobre la razón que le había asistido en la disputa con su padre (véase Radkau, 2005, 117). Sea como fuere, si bien parece que los principales testimonios hablan de cierto "estado depresivo" que lo iba a acompañar hasta su muerte y que lo obligaría a recurrir a fármacos y a curas de forma constante, lo que parece colegirse del texto de la viuda es ante todo una "falta de voluntad" hacia el trabajo y un rechazo explícito de cualquier contacto con el mundo académico:

"Mirad, el hecho de que haya renunciado al seminario desde hace cinco semanas y que haya suspendido todas las semanas dos ciclos de lecciones, por más penoso que esto le resulte frente a los colegas y los estudiantes, muestra *cuánto daño* le hace todo esfuerzo intelectual. Y que esta sensación *suya tiene un fundamento objetivo, se le nota siempre*. Por eso han sido estas semanas una carga psíquica y física casi insostenible, porque momentáneamente no se sintió capaz de cumplir sus deberes profesionales. No os imaginéis a Max apático e indolente frente al mundo exterior, no hace otra

cosa que ponerse límites artificialmente mientras dure el semestre, ya que sus nervios están muy irritables. Tampoco os imaginéis la atmósfera doméstica tan gris y apagada; no, pese a todo casi siempre estamos alegres" (*Lebensbild*, 390; las últimas cursivas son mías).

Si bien parece claro que la vida de Weber entra en 1898 en un mar turbulento, en el que sufre notables desequilibrios nerviosos, no parece menos claro que existe una vinculación, quizá difícil de medir pero decisiva, entre esa "enfermedad" y su actividad académica. Sea como fuere, la "crisis" de Max Weber, fuente inagotable de sugestivas páginas biográficas, no va a tener ninguna consecuencia demostrable en el plano intelectual a no ser su llamativo abandono de la academia, pues al margen del período 1898-1902, en el que la producción del autor se reducirá prácticamente a cero¹, la "depresión" de Weber no quebrará en absoluto su actividad como pensador. Muy al contrario, los años más lúcidos y originales de su creación vendrán después de 1902.

Lo cierto es que, en 1899, Max Weber será dispensado de sus clases y apenas se quedará con un seminario y los trabajos de los alumnos. Para entonces, según Marianne, todos los males del autor procederán de su contacto con el mundo académico:

"Estar libre de la presión de los deberes y la belleza de las nuevas impresiones le causa efecto. Pero cuando Weber vuelve a asumir en otoño una pequeña parte de sus deberes docentes, tiene lugar, al poco tiempo, un nuevo desmoronamiento, mucho más grave que todos los anteriores. El enfermo ya no duda que por mucho tiempo incluso la mínima cantidad de deberes profesionales agrava su sufrimiento y pone en peligro su espíritu. Esto le lleva a alejarse del *círculo maldito de su vida anterior*. En Navidades presentó la solicitud de renuncia al cargo. Fue un paso difícil. Pues ¿cómo podría sobrellevar ya en lo puramente externo los años de enfermedad sin un sueldo, dependiendo únicamente de las ayudas de la familia? La administración educativa de Baden (el ministro Nokk, el jefe de departamento Arnsberger) encuentra una salida. Quiere aliviar al enfermo y asegurarse su fuerza para el futuro. Tampoco la facultad quiere dejarle marchar. La solicitud es rechazada, y en su lugar se le concede un permiso indefinido y se le mantiene el sueldo" (*Lebensbild*, 391; las cursivas son mías).

Al margen de otras patologías que mi formación no me permite analizar con seriedad, parece claro que la fobia de Weber, ya lo he dicho, tiene que ver ante todo con su actividad docente o, al menos, es en ella donde se refleja. En ese sentido, resulta curioso que la misma persona que para algunos estudiosos no puede ni siquiera coger una pluma o leer una página haga unos esfuerzos tremendos para contribuir a que la admisión de profesores en la universidad se haga por criterios de capacidad sin que se inmiscuyan corruptelas o discriminaciones por razones políticas o raciales; así, tratará de que se ponga a alguien eficiente en una segunda cátedra de economía política que él mismo había pedido (véase *Lebensbild*, 390-391)²; o dictará varias páginas para apoyar la *venia legendi* de un discípulo suyo que era judío (véase *Lebensbild*, 393). Poco será lo que consiga y ello redundará en un agravamiento de su incompatibilidad con la institución académica.

"En una palabra, estaba fuera de sí, y tuve que prometerle por lo más sagrado que en las próximas semanas no le traería ninguna carta que le recordara su profesión. Me dijo que me encargase por mí misma de todo y que devolviese las cartas a la gente. 'Aunque me crean loco'" (véase *Lebensbild*, 393; las cursivas son mías).

A finales de 1900, ya piensa en olvidarse de la cátedra de Heidelberg:

"(...) considero un regalo del cielo no estar castigado con la ambición y ser bastante indiferente. Además, en el "mundo" no hay nadie más fácilmente sustituible que un profesor" (véase *Lebensbild*, 396; las cursivas son mías).

Tras algunos viajes por Córcega e Italia, retomará los intercambios intelectuales; ahora bien, Marianne deja entrever lo lejos que se encuentra ya su esposo de la institución universitaria:

"Creo que conoce todas las consecuencias de su renuncia al cargo y que se ha conformado con ellas. Su carácter le ayuda a ello. Precisamente frente a sus colegas tiene la necesidad de reconocer y respetar su peculiaridad. En asuntos relacionados con sus colegas es fabulosamente objetivo. Le admiro siempre en este aspecto y también en qué poca necesidad tiene de afirmarse" (*Lebensbild*, 405).

Resulta muy elocuente que precisamente cuando su recuperación es ya manifiesta, Weber la refrenda dando el paso con el que rompe su último vínculo con la universidad:

"Max ha pedido la renuncia a la cátedra. Con ello, el ministerio se ahorra también la pensión. Esto es correcto; yo misma no podía desear que solicitara una nueva dispensa y se sintiera cargado por ella. Pero no creo que hacer lo correcto deje un buen sabor de boca. Cuando dictaba la petición de renuncia me sobrevino una rabia más bien poco filosófica y poco cristiana; me eché a llorar, lo cual enfureció a Max. Naturalmente, me avergoncé, pero no mucho. En este asunto no soy muy 'heroica'" (*Lebensbild*, 408).

Da la sensación de, que como dice la propia viuda, con ello, Weber acababa de superar el círculo maldito de su vida anterior. Será secundario que por la presión de Dietrich Schäfer y de otros se consiga que retire la solicitud de renuncia, con el fin de retenerlo. En la universidad, eran muchos los compañeros que lo apreciaban pero resultaba difícil pensar en cualquier otra solución profesional. Weber se negaba a dirigir seminarios y a tomar parte en los exámenes de doctorado (véase *Lebensbild*, 410). Hacia 1902, su mejoría camina paralela a su lento zafarse de los vínculos académicos.

De este modo, Weber que con toda justicia puede ser considerado como un intelectual que vivió sólo para cumplir con su deber profesional (con su *Beruf*), abandona la academia. En 1903, toma la decisión definitiva de dejar de ser catedrático y, de nuevo, tratarán de disuadirle ofreciéndole el cargo de "catedrático honorario", pero él supeditará su aceptación a que le den la posibilidad de tener voz y voto en la facultad:

"(El consejero ministerial) Böhm incluyó en su propuesta a la facultad un pasaje que para quien quisiera entenderlo significaba la petición de que la facultad ofreciera a Weber voz y voto. El decano, que puso en circulación el escrito, no entendió el pasaje en cuestión (no sé si intencionada o casualmente). De esta manera, la solución deseada por Max fue evitada con formas correctas. Esto le irritó mucho; quería rechazar el título y las clases. Esto no sucedió, pero a Weber le quedó durante mucho tiempo un regusto amargo, pues se sentía alejado con más fuerza de la que hubiera deseado de su pasado y de la comunidad académica" (*Lebensbild*, 416).

Este episodio parece manifestar el deseo de Weber de consolidar una forma de oposición activa desde el interior de una universidad que mucho habría de cambiar como para que él volviera a sentirse implicado en participar activamente en ella. Es obvio que, por sí solo, no tenía fuerzas suficientes como para doblegar a la institución, pero también que estaba dispuesto a prescindir de ella. Su abandono de la academia se llevaba fraguando desde hacía mucho tiempo, posiblemente todo el que algunos vinculan a su terrible enfermedad mental. El mismo lo confirma:

"No siento mi dimisión de una manera trágica, pues *desde hace años* estoy convencido de su necesidad (...)" (*Lebensbild*, 417; las cursivas son mías).

LOS EXCLUIDOS DE LA UNIVERSIDAD ALEMANA

Entre 1903 y 1905, la aparición de artículos teóricos como el "Roscher und Knies" o "Die Objektivität" que luego se recogerán en la *WL* y la de la *PE* marcarán el final de la "crisis creativa" de Max Weber. Su producción desde entonces estará decisivamente ligada al *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* de su amigo Edgar Jaffé, lo que le llevará a desarrollar una vasta labor intelectual en muy buena medida desvinculada de la dinámica académica. Es verdad que habrá una parte de la universidad con la que seguirá en contacto, pero ésta será exclusivamente la que a él le interese, rechazando todo aquello que pertenezca a la parte podrida de la que él ha huido. Esta peculiar libertad de elección le llevará a menudo a acercarse a algunos de los excluidos de la universidad alemana. De ello, da buena cuenta Marianne en su *Lebensbild*:

"(...) si tropieza con mezquindades, vanidades y demás debilidades 'humanas' que dificultan la decisión objetiva, se torna incómodo para los colegas, enristra la lanza e intenta derrotar la oposición mediante una fuerte presión moral —una manera de proceder que a veces no tiene éxito. Lo que irrita con más frecuencia a Weber es la famosa tendencia de algunos colegas a conceder cátedras a gente mediocre pero agradable, en vez de favorecer a las personas significativas y pronunciadas. En ello, ve la manifestación de una enfermedad profesional específica: la vanidad de los catedráticos. Igual de odioso le resulta el antisemitismo, que vedó a espíritus selectos, como por ejemplo a Georg Simmel, el campo

de acción que les correspondía (...). Y Weber odia, por último, el miedo y la falta de libertad política que se oponen a la integración de profesores de orientación socialdemócrata" (*Lebensbild*, 518-519).

En ese párrafo, la viuda hace una semblanza ajustada de dónde reside el malestar de su esposo con respecto a la universidad y de cuáles van a ser las actitudes de aquél frente a la corrupción académica.

Son muchos los casos de judíos por los que Weber aboga en el frente universitario, pero tal vez el caso más conocido sea éste, al que alude la viuda, de Georg Simmel, uno de los sociólogos más importantes de la Alemania del cambio de siglo³. Al margen de la relación personal que unía no sólo a los dos pensadores sino a sus dos familias⁴, existió un gran interés intelectual mutuo que, no obstante, no estuvo reñido con notables diferencias en sus posiciones. Ya en el artículo "Roscher-Knies", Weber avanzaba que preparaba una crítica amplia a la obra de Simmel que, sin duda, habría formado parte de su *WL* (Weber, *WL*, 97, n. 1); ahora bien, aquélla no se llevó a cabo porque prefirió dedicarse a apoyar la candidatura de Simmel a la segunda cátedra de filosofía de la universidad de Heidelberg y no entorpecerla con una crítica (véase Frisby, 1988, 586). Para desazón suya, Simmel no conseguirá tal cátedra y habrá de esperar hasta 1914, cuatro años antes de su muerte, para obtener una plaza en Estrasburgo.

Como señala Ringer, los sentimientos antijudíos que habitaban en la universidad alemana y que Weber denunció sistemáticamente, se pueden demostrar de forma estadística. En 1909-1910, sólo el 3% de los catedráticos eran judíos; había otro 4% de catedráticos judíos convertidos al cristianismo. Es decir, el 93% de las autoridades académicas alemanas eran no-judías. En Berlín, por ejemplo, en ese tiempo, no había ni un solo judío en la universidad. Por ello, buena parte de los talentos intelectuales judíos, en lugar de esforzarse por labrarse una posición académica que se les negaba, preferían dedicarse a profesiones liberales como la medicina o la abogacía, el periodismo, la literatura o el arte. La obtención de la *venia legendi* requería que profesores por completo no-judíos recomendaran a los candidatos a una cátedra y ahí solían venir los problemas, puesto que no había muchos catedráticos dispuestos a ofrecer tales recomendaciones a judíos (Ringer, 1990, 135-136).

Otra exclusión sangrante para Max Weber, como apunta su viuda, era la de los intelectuales socialdemócratas, que iban a tener vedado radicalmente el acceso a la universidad alemana hasta después de la Primera Guerra Mundial. El centro de las denuncias weberianas a las que aludiré fueron los obstáculos que se pusieron a la consecución de una plaza en la universidad alemana a Robert Michels, un "científico social" militante del partido socialdemócrata desde la juventud. Esta militancia le iba a costar que no le concedieran la habilitación, en un primer momento, en la universidad de Marburg ni, a continuación, en 1906, en la de Jena, siempre en razón de sus afinidades políticas. Precisamente, en esa época, la amistad del autor con Michels iba a alcanzar unas cotas de intimidad e intensidad pocas veces repetidas en la vida del primero. Pese a su lejanía respecto de las posiciones socialdemócratas, Weber consideraba necesaria la ruptura con el monopolio burgués de las ciencias sociales; al mismo tiempo, la condición de "excluido de la universidad por socialdemócrata" le resultaba un motivo añadido para interesarse por sus trabajos. Por todo ello, le abrirá la posibilidad de colaborar en el *Archiv*, donde ya en 1908, llegará a coeditor junto con Jaffé, Sombart y él mismo. Será el propio Weber quien, aprovechando el estrecho contacto que tenía Michels con Italia, en buena medida de orden político, consiga que Achille Loria lo habilite en Turín (véase Mommsen, 1988, 197-199).

El "caso Michels" le hará estallar a Weber y, a la vez, le ayudará a decidirse a empezar a hablar sobre el estado de ruina en el que se encuentra la universidad alemana. Cuando en 1908, tenga lugar el segundo congreso de profesores de universidad, en Jena, para tratar el tema de "La libertad en la Enseñanza", algo que en realidad era un intento de criticar el peligro que suponía la influencia clerical católica para el acceso a la universidad de muchos profesores no católicos (es decir, protestantes), Weber encontrará la ocasión propicia para lanzar una apabullante carta de denuncia en el *Frankfurter Zeitung* (20.7.1908), cuyo fondo era la exclusión de Michels, en la que declara entre otras cosas:

"(...) no tengo la posibilidad de actuar como si poseyésemos algo así como una 'libertad docente' que alguien pudiera arrebatar nos (...). En Alemania, la libertad docente existe sólo dentro de los límites de las ideas políticas y religiosas que se aceptan oficialmente; fuera, no existe en absoluto" (Weber, 2000, 4).

Con su crítica demoledora, Weber invierte la dirección de la denuncia de los participantes en el congreso, que pretendían salvar la "esencia" de la academia alemana, y plantea que, en este aspecto decisivo, la universidad lleva largo tiempo manipulada y corrompida. La *Lehrfreiheit*, la libertad docente, una de las ideas fundacionales de la institución universitaria alemana era sólo una sombra.

Desde este momento, con su lucha, el autor pretenderá redefinir tanto el trabajo intelectual en la universidad como la propia institución. Ello le supondrá, por un lado, reconocer cuáles son sus ideas esenciales y reformularlas y, por otro, plantear la reforma de algunos aspectos ante las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas. Con ese fin, habría de colocar a la academia frente a su ideario original, para así ver el grado de desviación respecto de sus propios principios y las posibles reinterpretaciones a la luz de los nuevos tiempos.

Para entender el marco en el que se sitúan las críticas weberianas a la academia, convendrá entonces identificar algunos de los principios básicos sobre los que aquélla se sostenía.

LA UNIVERSIDAD DE WILHELM VON HUMBOLDT

Es conocido que a finales del s. XVIII, la universidad alemana empieza a experimentar una serie de transformaciones que llevarán hacia una nueva forma de entender la ciencia y la labor científica. No es éste el lugar para extendernos en los factores que concurren en ese proceso de cambio: la idea de la creación de una educación nacional, la influencia del pensamiento de Rousseau, del pensamiento ilustrado y el Idealismo, las nuevas corrientes pedagógicas, como la promovida por J. H. Pestalozzi, etc.; ahora bien, sí que es preciso aludir a algunas de las señas de identidad de la nueva institución universitaria alemana para situar la crítica weberiana.

En esos finales del s. XVIII, universidades como Halle o Göttingen empiezan a abandonar las formas docentes derivadas de la escolástica medieval (con interpretación y comentario de un canon de libros fijos, etc.), se equipara el número de libros en alemán al de libros en latín, la lengua de la docencia pasa a ser el alemán y se comienzan

a imponer como principios básicos académicos la *libertad de pensamiento* y la *libertad docente*⁵ (*Denkfreiheit* y *Lehrfreiheit*). No obstante, estas reformas incipientes no se verán consumadas hasta el primer tercio del s. XIX y no sólo afectarán a la universidad sino también a las escuelas elementales y a los institutos.

La transformación educativa global tendrá como punta de lanza a Prusia y estará estrechamente relacionada con el lingüista, hombre de Estado y diplomático Wilhelm von Humboldt (1767-1835), personalidad que encarna las tendencias decisivas de la época. Entre 1808 y 1810, Humboldt ocupó el cargo de director de la administración docente del Estado prusiano y consiguió imponer sus ideas sobre la formación (*Bildung*) y dotar a la estructura educativa de una nueva organización. "La auténtica meta del ser humano (...) es la formación más elevada y más proporcionada de sus fuerzas en un todo" (recogido en Böhm, 1993, 84). Con Humboldt, lo importante no parece ser lograr objetivos, conseguir cosas o crear sino el que sea uno mismo quien consiga algo o lo cree. Ya no se habla de aptitud y utilidad como metas de la formación sino que ahora se empieza a valorar en extremo el yo: "La formación de la individualidad es la meta última del universo" (recogido en Böhm, 1993, 84). El universo entero pasará a ser la materia de la formación y tres serán, en su opinión, los poderes fundamentales de esa *Bildung*: la lengua, la historia y la poesía.

Los estudios universitarios tendrán poco que ver con los de la escuela, que se dedicaba más bien a que sus alumnos obtuvieran capacidades y conocimientos sin los que resultaría imposible comprender ulteriores cuestiones científicas o artísticas. La formación en la nueva universidad había de consistir en captar la unidad de la ciencia y contribuir a producirla. La ciencia no se entenderá como una estructura aislada de contenidos y de opiniones docentes sino como un proceso firme e ineludible que requiere el concurso de todas las fuerzas creadoras que toman parte en ella y que implica una incansable búsqueda común. Por otro lado, Humboldt dirá que si bien la asistencia a las clases magistrales no era algo tan decisivo, sí que sería fundamental que el joven, entre la escuela y su paso a la vida adulta, dedicara algunos años en *soledad y libertad*, exclusivamente a la *reflexión científica* (véase Böhm, 1993, 88-89). La enseñanza universitaria se entendía, por tanto, como una prolongación y una culminación de la educación

general que se impartía en la escuela elemental y en la secundaria; ahora bien, mientras en aquéllas era imprescindible el maestro, en la universitaria no lo será tanto: "Por eso el profesor de universidad no es un maestro ni el estudiante un educando sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor" (recogido en Hohendorf, 1993, 7). A partir de la estrecha relación con el profesor, el universitario será capaz de prepararse para la labor científica que habrá de desarrollar.

En la concepción de Humboldt, la formación humana integral (*Menschenbildung*) está separada de su consiguiente formación profesional (*Berufsbildung*). Aquél se opuso incluso a que la formación profesional comenzase demasiado temprano. Esa *Menschenbildung*, la ejercitación global, el empleo armónico de todas las fuerzas y el aprendizaje sobre el aprendizaje son los principios sobre los que descansa la unidad y la gradación de la formación.

La idea de la enseñanza universitaria de Humboldt⁶ se materializó en la universidad de Berlín (1810), que luego sería modelo y referente para muchas otras de dentro y de fuera de Prusia. Desde entonces, cualquier debate sobre la reforma de la universidad en Alemania suele tener las ideas de Humboldt como punto de partida⁷.

Entre los principios más emblemáticos de esta universidad estaban: la *libertad y unidad de docencia e investigación*; el que la ciencia era un proceso que no estaba cerrado y que era ineludible; el que profesores y alumnos tenían el mismo rango; el que la filosofía era la piedra angular y la cima del estudio universitario; el que el trabajo académico tenía pretensiones éticas pues a través de él se trataba de ennoblecer a las personas y de encaminarlas a un servicio abnegado para el bienestar de la comunidad; y el que lo político estaba al margen de la docencia y la ciencia no había de ser objeto de manipulación política (véase Hohendorf, 1993, 7).

No obstante, como señala Böhm, con el tiempo, los estudios profesionales (*Berufsbildung*) fueron imponiéndose y acabaron amenazando a la *Menschenbildung*. Cada vez se fueron introduciendo más y más contenidos nuevos, con lo que se cayó de forma paulatina en un nefasto enciclopedismo y finalmente en la aparición del "filisteísmo cultural". Las ciencias de la naturaleza y la técnica se desarrollaron con rapidez, se deshizo la unidad interna de

las ciencias, se dio una progresiva disminución del aporte estatal a las facultades, llegaron cada vez más alumnos y se privilegiaron (para los servicios y las profesiones superiores) los estudios profesionales... todas estas cosas alejaron la realidad de la universidad cada vez más de su idea original y la dejaron prácticamente en una construcción conceptual (véase Böhm, 1993, 96). Ésa debió de ser la universidad con la que se encontró el autor de *WalsB*.

WEBER LEE A HUMBOLDT

Desde que Max Weber reanude su actividad intelectual y ésta empiece a dar sus frutos, en los primeros años del siglo XX, en ella se rastreará siempre una enorme preocupación por los problemas de la universidad de su tiempo. La reflexión a la que aquélla dé lugar se caracterizará en esencia por dos factores: 1) se construirá a partir de su particular lectura de las ideas fundamentales de Wilhelm von Humboldt sobre la *Bildung*; y 2) se verá matizada y actualizada a lo largo de los 13 años que van desde la *PE* a *WalsB*, siendo precisamente *WalsB* la versión más completa y definitiva de la lectura weberiana de las ideas del padre fundador de la moderna universidad alemana.

FACHMENSCH Y KULTURMENSCH

Como ya hemos visto, en el cambio de siglo, la idea de *especialista* era ajena al espíritu de la universidad de Humboldt y, quizá por ello, habría un cierto consenso en el rechazo a tal idea dentro de la academia (véase Ringer, 1990, 352). Esa misma debía de ser la opinión de Weber en la época de la *PE* cuando al final de esta obra, después de trazar una visión inquietante del futuro que se le abría a la sociedad capitalista, escribió:

"(...) nadie sabe aún quién vivirá en el futuro en aquella carcasa ni si al final de este desarrollo gigantesco aparecerán profetas completamente nuevos o habrá un poderoso renacimiento de viejos pensamientos o ideales, o (si no se da ninguna de esas dos cosas) si, por el contrario, se dará una petrificación mecanizada, disimulada por un modo espasmódico de darse importancia. Entonces, en efecto, podría llegar a ser verdad para los 'últimos hombres' de este desarrollo

cultural, el adagio: '*Especialistas sin cerebro, hedonistas sin corazón*: esta nada se imagina haber llegado a un nivel de la humanidad jamás alcanzado'"⁸.

Los especialistas (*Fachmensen*), que constituyen para Weber el arquetipo del hombre de ciencia en la sociedad capitalista, acabarán desplazando y volviendo anacrónico al hombre de cultura, al *Kulturmensch*, que bien podría identificarse con ese individuo humboldtiano que ha recibido una formación integral. Ello puede percibirse en el apartado que en la edición inglesa de Roth y Wittich aparece como "Excursus sobre el hombre cultivado"⁹ (Weber, 1978, 1001, y 1980, 578) y que se sitúa dentro del estudio que aparece en *WuG* dedicado a la burocracia; en éste, Weber plantea que:

"(...) el 'hombre cultivado' (*kultivierte Mensch*), más que el especialista (*Fachmensch*), era el fin buscado por la educación y la base de la estima social en las estructuras de dominación feudales, teocráticas y patrimoniales, en la administración inglesa mediante notables, en la antigua burocracia patrimonial china, así como bajo el gobierno de los demagogos de la denominada democracia helénica. La expresión 'hombre cultivado' se usa aquí en un sentido por completo neutral en cuanto a los valores (*wertfrei*); se entiende que tan sólo significa que una cualidad de la conducta vital (*Lebensführung*) que se tomaba por ser 'cultivada' era la meta de la educación, y no los estudios especializados en algún área (*spezialisierte Fachschulung*). La personalidad *cultivada* es la que puede que se haya buscado en un tipo caballeresco o ascético, en un tipo literario (como en China) o en un tipo de individuo gimnástico-humanista (como en Hellas), o en un 'gentleman' convencional de la variedad anglosajona. Ser una persona *cultivada* en este sentido era el ideal educacional (*Bildungsideal*) que se plasmaba en la estructura de dominación y en las condiciones de los miembros del estrato gobernante. La cualificación de este estrato gobernante como tal descansaba sobre la posesión de un 'plus' de *cualidad cultural* (en un sentido del término bastante variable y neutral en cuanto a valores, tal y como lo usamos aquí), más que en un 'plus' de saber especializado (*Fachwissen*). El conocimiento especializado (*Fachkönnen*) militar, teológico y jurídico era, por supuesto, cultivado de un modo intenso, al mismo tiempo. Pero el punto fuerte en el currículum educacional helénico, medieval y chino estaba formado por elementos enteramente diferentes de aquellos que eran 'útiles' en el sentido de 'especializados' (*Fachmäßig*).

Más allá de todas las discusiones actuales sobre los fundamentos del sistema educativo se encuentra en el interior de cierto lugar decisivo la lucha del tipo 'especializado' contra el 'hombre de cultura', una lucha condicionada por la imparable expansión de la burocratización de todas las relaciones de poder públicas y privadas y por la importancia siempre creciente del saber especializado. Esta lucha penetra *hasta los aspectos culturales más íntimos*" (las últimas cursivas son mías).

Este excursus deja al menos dos cosas claras: 1) que Max Weber entiende como una batalla perdida la del *Kultur-mensch* frente al *Fachmensch* y 2) que ese *in alle intimsten Kulturfragen eingehende* puede interpretarse como una especie de clave cifrada que nos permite leer determinados silencios de la vida del autor; en particular, su período de "crisis personal", en el que abandona la universidad. Weber juega de continuo con la paradoja de *ser* y, a la vez, *no poder ser* ya un *Kultur-mensch* y reconoce de forma implícita que la lucha *Kultur-mensch-Fachmensch* le ha afectado íntimamente¹⁰.

Del talante partisano de Weber uno podría esperar que plantase una nueva batalla heroica frente al *Fachmensch*. Parecería lógico que hubiese planteado que la salida al mundo ciego de la universidad habría de ser la *vuelta al espíritu* que la había creado y en el que otra vez, de un modo o de otro, nos encontraríamos con Humboldt. En el espíritu original de la universidad humboldtiana estaba la huida de la profesionalización del estudio en aras de un "cultivo integral" del ser humano. Así, es posible que el público que abarrotaba la sala de conferencias el 7 de noviembre de 1917, en Munich, esperase entre otras cosas oírle decir a Weber que el intelectual, para cumplir con su trabajo vocacional (con su *Beruf*), habría de huir de la idea de *Fachmensch* y volver a redefinirse como *Kultur-mensch*. Pero, para sorpresa de su auditorio, en un contexto de clamorosa y generalizada protesta contra la especialización científica, Weber sostendrá que si en la sociedad capitalista el destino de la ciencia es la especialización (*WL*, 588), habrá que asumirlo.

En todo caso, si el hombre de ciencia ya no puede ser un anacrónico *Kultur-mensch* humboldtiano habrá de tratar de alcanzar al menos un nuevo vigor carismático; es decir, habrá de dedicarse a su trabajo de un modo ascético y sin esperar nada (*WL*, 589); habrá de experimentar la ciencia

en sí mismo como una *vivencia*, como una extraña *embriaguez* que les parecerá ridícula a los que no la sientan; requerirá tener unas *ocurrencias* y una *inspiración* que, sobre la base de un trabajo duro, vendrán por "azar" en el momento menos esperado (*WL*, 590). El que alguien tenga *inspiraciones* científicas depende de unos *destinos* que se nos esconden, pero también de un *don*¹¹. Como puede verse, Weber dibuja la imagen de un científico que recupera cualidades carismáticas; sin embargo (¡y ése es el signo de los tiempos!) en el desarrollo de su actividad (carismas aparte) hay algo que le pone más cerca de un comerciante o un gran industrial que de un artista; más cerca del que ha seguido una *Berufsbildung* que una *Menschenbildung*, y eso se debe a que el cimiento último de su carisma es el trabajo abnegado y ascético, sin tregua y sin esperanza de perdurabilidad, puesto que, al igual que Humboldt, Weber opina que la ciencia es un proceso sin fin.

EL PROCESO INCLAUSURABLE DE LA CIENCIA

En *WalsB*, Weber apunta que la ciencia es un proceso abierto e inclausurable. El científico se enfrentará pues a la circunstancia de que su trabajo está sujeto al progreso:

"Cada uno de los que estamos en la ciencia (...) sabe que lo que ha trabajado habrá envejecido en diez, veinte o cincuenta años. Sí, ése es el destino; ése es el *sentido* del trabajo de la ciencia, al que él se somete y se entrega, en un sentido totalmente específico frente a todo el resto de elementos culturales para los que por lo demás aún vale ese sentido: cada 'satisfacción' (*Erfüllung*) científica supone nuevas cuestiones y *anhela (will)* ser 'superada' y quedar desfasada. (...) Ser superados en lo científico no es (...) sólo el destino sino la finalidad de todos nosotros" (*WL*, 592).

Weber asume que siempre vendrán otros por detrás que contribuirán a la ciencia y la harán avanzar hacia el infinito; ahora bien, ¿cómo justificar la dedicación a algo como la ciencia, que ni llega ni puede llegar nunca a culminarse? ¿Por qué surge, en esas condiciones, la vocación del científico? El autor dirá que por el interés en participar en la comunidad de los *Kultur-menschen*, aunque no pueda defenderse científicamente que ello valga la pena; por honestidad intelectual; porque resulta crucial luchar contra los propios supuestos previos y presentarle al público (so-

bre todo a los alumnos) hechos incómodos que provoquen la inquietud que lleva al conocimiento; y porque, con ello, ofrecerá a la vez que una prestación intelectual, una moral. Es decir, el nuevo "científico" sabe que sólo le queda ir a su trabajo diario con honradez y asumir su deber, la *exigencia del día*, sin esperar nada. El trabajo académico tendrá, de ese modo, para Weber, igual que lo tenía para Humboldt, una dimensión ética. A través de él se trataba de hacer más nobles a las personas (no sólo a los que se beneficiaban de los conocimientos científicos sino también a los que los producían) y de poder obligar a un servicio abnegado para el bienestar y el avance de la comunidad. Sin embargo, la universidad alemana en la que estudia y empieza a trabajar Weber padecía un pasmoso déficit de honradez y una corrupción manifiesta.

LA CORRUPCIÓN ACADÉMICA

Max Weber planteará que un problema mucho mayor y mucho más difícil de resolver que el de la "marcha hacia la especialización" era el de que el funcionamiento de las universidades se estuviese rigiendo por prácticas corruptas que, por un lado, encubrían la desidia y la incapacidad de los académicos y, por otro, estaban abriendo la puerta de la casa del conocimiento a gente poco cualificada mientras que los más válidos quedaban fuera. Los catedráticos, harían bien, en opinión de Weber, en oponerse a la abominable esclerosis académica más que pasarse el día atribuyendo a la inexorable especialización todos los males de su oficio¹². Así lo planteará al comienzo de su conferencia *WalsB*, donde se enuncian de forma exhaustiva todas las miserias que corrompen la universidad imaginada por Humboldt.

Para Weber, la carrera de un hombre de ciencia se construye a base de dinero y no sólo a base de inteligencia. No obstante, pasar a formar parte del cuerpo de profesores resulta, de igual modo, difícil por factores ajenos a los intelectuales; por ejemplo, el hecho de que uno de los criterios reales de selección del personal docente sea, en realidad, la envidia. Así, la norma que permite que un asistente sea despedido sin contemplaciones siempre que el catedrático opine que "no responde a las expectativas" suele ser interpretada como le viene en gana a éste; "no responder a las expectativas" puede ser paradójicamente "tener éxito entre los alumnos".

Por otro lado, ante la disyuntiva de habilitar a todos los que se lo merecen por su capacidad o sólo a los que ya están dentro de la universidad, casi siempre se opta por lo segundo, lo que fomenta la endogamia. Hasta tal punto funciona esto que hacer lo contrario no se entiende. Por lo demás, el acceso a una plaza como profesor depende en lo esencial del azar y de la casualidad, en absoluto de la cualificación. Eso provoca que muchos de los mejores se queden fuera y que muchos mediocres desempeñen papeles sobresalientes dentro de las universidades. Para Weber, en los criterios de selección del personal docente, lo raro no son los fallos sino el hecho de que haya un número tan elevado de aciertos. Si a eso se suma la intromisión política en lo universitario (sea ésta del signo que sea), tendremos que los principales beneficiarios serán los mediocres acomodaticios y los ambiciosos. A pesar de que casi siempre parezca mediar la buena voluntad, la ocupación de las plazas universitarias suele tener en todos los casos algo de bochornoso, hasta el punto de que los profesores suelen querer olvidar las circunstancias y discusiones que precedieron a su ingreso en la universidad.

Pero aunque, gracias al azar, algunos profesores cualificados consigan ingresar en la universidad, no es fácil que eso redunde en una mejora de la calidad de la misma. Todo profesor (por ejemplo, un *Privatdozent*) podía, en teoría, ofrecer cualquier programa sobre su especialidad; ahora bien, ello sería visto como una "desconsideración impertinente" hacia los profesores más antiguos... son éstos los que según una ley no escrita han de dar las clases principales, habiendo de cargar el resto con lo menos atractivo. Para Weber la universidad alemana se mueve, a semejanza de la americana, hacia la forma de empresa de "capitalismo de estado" en la que hay separación entre el trabajador y los medios de producción. El obrero allí sería el asistente.

LIBERTAD DOCENTE

Desde su artículo de 1908 en el *Frankfurter Zeitung*, Weber había planteado la libertad docente como uno de los déficits de la universidad alemana. Ahora bien, si en aquella ocasión se había centrado en la discriminación que se ejercía sobre los socialdemócratas (el ejemplo de Michels, le resultaba especialmente cercano), en 1917, cuando se

brinde la conferencia *WalsB*, Weber incidirá más en el caso de la discriminación a los judíos. Puede que el silencio sobre la exclusión socialdemócrata tuviera que ver con su choque personal con Robert Michels, a principios de la Primera Guerra Mundial, a causa de un artículo de éste en un periódico de Basel en el que consideraba justa la entrada de Italia en la guerra en favor de los Aliados y en contra Alemania (véase Mommsen, 1988, 199).

Weber, que en el comienzo de *WalsB* ha planteado que la vida académica era un *azar salvaje* tan desproporcionado que dice no atreverse ya a aconsejar sobre su habilitación a los jóvenes académicos, propone irónicamente que si el aspirante es judío se le dice ya aquello de *Lasciate ogni speranza*. Para el judío, todas las puertas estarán cerradas. Sin embargo, de un modo más amplio y rebasando los límites de la exclusión política y racial, acaba planteando de un modo más general:

"Pero también a cualquier otro [no judío] habrá de preguntarle a su conciencia: ¿cree usted que aguantará que año tras año, le pase por encima una mediocridad tras otra, sin amargarse por dentro y sin corromperse?" Entonces la respuesta que se recibe siempre es por supuesto la de: "naturalmente, yo vivo sólo para mi profesión (*Beruf*); pero, al menos yo, he conocido a muy pocos que hayan podido aguantar eso sin sufrir daños en su interior" (*WL*, 588).

LA POLÍTICA Y EL AULA

Max Weber coincidirá plenamente con Humboldt en lo referente a la necesidad de evitar que la ciencia fuese manipulada por la política. Que lo político ha de estar al margen de la docencia es algo que quedará plasmado tanto en *WalsB* como en su artículo sobre la *Wertfreiheit* (libertad [o neutralidad] de valores; *WL*, Weber, 1988, 489-540).

En *WalsB*, Weber sostendrá que alumnos y profesores deben dejar las cuestiones políticas fuera de las aulas (excepto cuando la política es el tema y se trata "de forma científica"). Pese a ser una cuestión apuntada ya a principios del s. XIX, en la universidad de finales de siglo las cátedras seguían usándose como tribunas políticas. Para Weber, el profeta y el demagogo no tienen cabida en el aula y resulta irresponsable aprovecharse de la asistencia

obligatoria de los alumnos a las clases para inocularles opiniones políticas personales en vez de conocimientos.

"Me ofrezco a presentar pruebas, en las obras de nuestros historiadores, de que allá donde el hombre de ciencia aparece con su propio juicio de valor, cesa la plena comprensión de los hechos" (*WL*, 602).

El problema reside a veces, según el autor, en que los alumnos buscan en el profesor un caudillo (*Führer*) y no un maestro (*Lehrer*); como dice que ocurría en Estados Unidos, donde los estudiantes compraban con su dinero concepciones del mundo (*Weltanschauungen*), en especial cuando el maestro era un personaje destacado. El campo en el que se habrán de probar los líderes no es el de las cátedras. Aquél que quisiera ser consejero de la juventud, habría de hacerlo fuera de las aulas. Lo que suele ocurrir es que algunos pretenden ejercer de líderes porque no lo son en absoluto.

El profesor ha de mostrar más bien qué toma de posición práctica puede deducirse de acuerdo con un planteamiento determinado; es decir, habrá de plantearles a sus alumnos:

"(...) si os decidís por esta toma de posición, estaréis sirviendo a este dios y ofendiendo a aquél otro; llegaréis a tales y tales consecuencias internas significativas si sois leales a vosotros mismos (...). Esto es lo que tratan de aportar la disciplina especializada de la filosofía y las discusiones de principios esencialmente filosóficas de las disciplinas particulares. Nosotros podemos obligarle al individuo, si entendemos de nuestras cosas (lo que aquí hay que dar de nuevo por supuesto), o al menos ayudarle a *rendirse cuentas a sí mismo sobre el sentido último de sus propias actividades*" (*WL*, 608).

Si un profesor logra eso, según Weber, se sitúa al servicio de "poderes morales": al servicio del deber de conseguir claridad y sentimiento de responsabilidad. Y tanto más conseguirá esto cuanto más a conciencia evite querer imponerles o sugerirles a sus oyentes una toma de posición. Esta asunción parte de la idea de que la vida sólo conoce la lucha eterna entre aquellos dioses; es decir, la incompatibilidad e irresolubilidad de la lucha de los puntos de vista últimos posibles frente a la vida; es decir, la necesidad de tal lucha.

“Si vale la pena que bajo tales condiciones la ciencia se convierta en una *Beruf* y si la ciencia misma es una '*Beruf*' objetivamente plena de valor, es una vez más un juicio de valor sobre el que no se ha de decir nada en el aula. Para la enseñanza, la afirmación de esto es uno de sus presupuestos. Yo personalmente estoy respondiendo de forma afirmativa a través de mi propio trabajo" (*WL*, 608-609).

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Una de las máximas de la universidad humboldtiana era la de la *unidad de docencia e investigación*. Aun aceptándola, Weber planteará en *WalsB* que, en el ámbito académico suelen confundirse las cualidades investigadoras y las docentes; es decir, que casi siempre se asume (quizás en razón de esos planteamientos fundacionales) que un buen investigador ha de ser un buen docente. El problema es que a menudo ambas cualidades no suelen coincidir. Es más, ni siquiera hay criterios racionales a partir de los cuales establecer si un profesor es bueno o no. El principal criterio de calificación del profesorado es el número de alumnos que van a las clases de cada profesor. Ése es un factor totalmente irracional, porque la asistencia a clase puede depender de factores extraacadémicos como el timbre de voz del docente o su temperamento. De este modo, muchos buenos docentes tienen problemas por el escaso número de estudiantes que asisten a sus clases. Ello favorece la preferencia por las clases masivas, cuyo valor académico pone Weber bajo sospecha.

En realidad, da la sensación de que el autor considera problemática la idea de la *unidad de docencia e investigación* y no lo hace porque se le hubiese considerado a él un profesor de poco éxito¹³ sino porque esta máxima mal aplicada lastrará en el individuo el desarrollo de una de las dos actividades. Así, un mal profesor bien considerado en lo docente tendrá, injustamente, buenas expectativas investigadoras y un buen profesor, poco considerado, verá restringido su margen de investigación.

En la universidad, no parece haber cabida para individuos que, por ejemplo, sólo se dediquen a la investigación y esta reflexión sumada a esa discutible evaluación de la calidad docente, puede resultar más crucial de lo que parece para entender por qué Weber, en medio de una fuerte crisis,

decide abandonar la universidad en razón de su abandono de la docencia. Cuando la atmósfera docente que le rodea se le vuelve irrespirable, Weber no tiene ya ninguna razón para seguir aguantando en la academia. Desde ese momento, no obstante, se redoblará su actividad investigadora. En su proyecto del *Archiv* así como en los esfuerzos que se tomará en participar en reuniones con científicos sociales o en proyectos editoriales como el *Handbuch der politischen Ökonomie*¹⁴ se manifestará una cierta voluntad de postularse como intelectual e investigador independiente que ejerce su actividad fuera de la universidad porque en aquella no se dan los requisitos mínimos para el ejercicio de la misma. En los años decisivos de su producción intelectual, Weber será un pensador al margen de la academia. En las postrimerías del siglo XIX, se verá obligado a romper con la norma académica vigente que liga docencia a investigación porque la universidad que habría de mantener el equilibrio en esa norma la ha corrompido.

WalsB es el punto culminante en la reflexión weberiana sobre la situación de la universidad alemana y su crítica más elaborada al respecto. La conferencia será además el momento decisivo del replanteamiento de las ideas sobre la *Bildung* vertidas por Humboldt y que constituyen el fundamento de la propia institución que, unos decenios después, se encuentra en estado de ruina. Tal vez pueda considerarse esa conferencia como una suerte de exorcismo o un ajuste de cuentas que le iba a permitir a su autor volver a la docencia para tratar de desarrollar en la práctica algunas de las ideas fundamentales que apunta en su escrito¹⁵. Tal vez en su tardía vuelta a la docencia pesaran más motivos de otra índole. Su muerte, en 1920, dejó en todo caso a *WalsB* como su última palabra sobre el tema.

ABREVIATURAS

- MWGA* *Max Weber Gesamtausgabe*
(Edición de las Obras Completas de Max Weber)
- PE* *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*
(La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo)
- WalsB* *Wissenschaft als Beruf* (La Ciencia como Vocación)
- WL* *Wissenschaftslehre* (Escritos teóricos y metodológicos)
- WuG* *Wirtschaft und Gesellschaft* (Economía y Sociedad)

NOTAS

- 1 También esto se ha tomado como un síntoma del hundimiento del autor y no se ha tenido en cuenta que se trata de una ferviente época de estudios y lecturas que iba a tener como resultados más inmediatos algunos de los ensayos teóricos recogidos en la *WL* y la *PE* (véase Piedras Monroy, 2004, 112 y ss.).
- 2 Weber propuso a Werner Sombart, a quien ya había propuesto para Freiburg, pero el gobierno rechazó su propuesta y colocó a otro candidato, Karl Rathgen (véase *Lebensbild*, 392).
- 3 Como explica Ringer, en realidad, los padres de Simmel se habían convertido al protestantismo y él no podía ser considerado un hombre religioso. Lo cierto es que para entonces funcionaba ya la premisa luego explotada por el nazismo de que el origen judío definía a la persona como judío (véase Ringer, 1990, 137).
- 4 Desgraciadamente, la correspondencia (que pudo ser vastísima) entre ambos autores está perdida y aunque, como tantas veces, la edición de las cartas en la MWGA no acaba de aclarar nada, da la sensación que los años difíciles entre 1933 y 1945, pudieron tener que ver en dicha pérdida.
- 5 Resulta una tentación traducir *Lehrfreiheit* como "libertad de cátedra", pero ese término español me resulta más restringido que el de "libertad docente".
- 6 Bien es verdad que aunque la idea clásica de la universidad alemana se identifica con el nombre de Humboldt, en realidad, fue fruto del diálogo de destacados intelectuales de su tiempo como Fichte, Schelling o Scheleiermacher.
- 7 Hay casos para todos los gustos. Por un lado, por ejemplo, se ha arremetido contra el modelo de Humboldt cuando se ha tratado de justificar la conversión de la universidad alemana en un conjunto de centros culturales en los que impera la orientación profesional (véase Hohendorf, 1993, 8). Por otro, en la actualidad, en Alemania, los enemigos de las nuevas reformas europeas de la universidad, vuelven a recurrir al fetiche humboldtiano en sus argumentaciones. Sin ir más lejos, los planteamientos de Humboldt fueron el centro de la exposición de Arnold Zingerle en su *Abschiedsvorlesung*, el pasado 28 de julio de 2007 en la Universidad de Bayreuth.
- 8 Los fundamentos en los que me apoyo para esta traducción de *Fachmenschen ohne Geist* como *Especialistas sin cerebro* frente a la más convencional de *Especialistas sin espíritu* han de buscarse en mi libro *Max Weber y la crisis de las ciencias sociales* (véase Piedras Monroy, 2004, 104-106).
- 9 Según Guenther Roth habría que datar ese texto entre 1910 y 1914 (véase Weber, 1978, LXV).
- 10 En la versión inglesa de Roth y Wittich (véase 1978, 1002), la traducción refrenda aún más esta interpretación. Allí se dice: "Esta lucha afecta a los más íntimos aspectos de la cultura personal".
- 11 Weber inserta el ideal del nuevo hombre de ciencia en un campo semántico (inspiración, ocurrencias, vivencias, dones, destinos, personalidad, etc.) que recuerda directamente a sus ideales-tipo del hechicero o del profeta, personajes paradigmáticamente carismáticos.
- 12 *WalsB* se construye sobre la típica dicotomía weberiana *carisma-cotidia-*

Recibido: 9 de septiembre de 2007

Aceptado: 30 de septiembre de 2007

nización (*Charisma-Veralltäglichung*), aunque invirtiendo retóricamente la estructura. En ella, Weber ofrece el ideal-tipo del científico auténtico, que habrá de asumir la posición del héroe en un tiempo poco propicio para ello, pues la "ciencia" no puede fundamentarse a sí misma racionalmente y está en manos de una estructura burocratizada que la monopoliza y tiene su propia lógica de evolución (*Eigengesetzlichkeit*). Ese último aspecto es precisamente el que se recoge en la primera parte de la conferencia. En él, la burocracia (académica) se erige como el principal obstáculo al carisma (intelectual). El pensamiento (científico) se ha cotidianizado, ha perdido su carácter revolucionario y se ha cerrado en torno a la doctrina y a la impronta académica (véase Piedras Monroy, 2004, 99-130).

- 13 Los testimonios al respecto son muchos. Wilhelm Hennis, por ejemplo, recoge el de un antiguo alumno de Weber en Berlín, Theodor Spitta, que lo define como "el profesor más brillante, inteligente y ocurrente que tuve en mi época de estudiante" (Hennis, 1996, 95).
- 14 En el año 1909, Max Weber recibe del editor Paul Siebeck, también editor del *Archiv*, el encargo de dirigir un proyecto de manual de economía política (*Handbuch der politischen Ökonomie*) con el fin de sustituir al manual de igual título de G. von Schönberg, de 1882. Max Weber hubo de diseñar la estructura y hacer un plan para repartir el trabajo en las diferentes partes (véase Schluchter, 1991, 564).

- 15 En abril de 1918, Weber se traslada a Viena para dar clase en la cátedra de economía el semestre de verano, a modo de prueba. En el verano de 1919, probará en Munich (véase Radkau, 2005, 753).

BIBLIOGRAFÍA

- Böhm, Winfried (1993): "Universitäten und Schulen", en Pleticha, Heinrich, *Deutsche Geschichte*, vol. 9, Gütersloh, Bertelsmann, 80-96.
- Frisby, D. (1988): "Die Ambiguität der Moderne: Max Weber und Georg Simmel", en Mommsen, W. J. y Schwentker, W., *Max Weber und seine Zeitgenossen*, Göttingen, Vandenhoeck and Ruprecht, 580-594.
- Gavilán, E. (1997): "Introducción", en Weber, Max, *Sociología de la Religión*, Madrid, Istmo, 9-61.
- Hennis, W. (1996): *Max Webers Wissenschaft vom Menschen*, Tübingen, Mohr-Siebeck.
- Hohendorf, G. (1993): "Wilhelm von Humboldt", en *Perspectivas: revista trimestral de educación*, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n.º 3 y 4, 707-719 [versión web, 1-10].
- Käsler, D. (1998): *Max Weber. Eine Einführung in Leben, Werk und Wirkung*, Frankfurt, Campus Verlag.
- Lassman, P. y Velody, I. (eds.) (1989): *Max Weber's Science as a Vocation*, Londres, Unwin Hyman.
- Mitzman, A. (1985): *The Iron Cage. An Historical Interpretation of Max Weber*, Oxford, Transaction Books.
- Mommsen, W. (1974): *Max Weber und die deutsche Politik. 1890-1920*, Tübingen, Mohr-Siebeck.
- Mommsen W. J. (1988): "Robert Michels und Max Weber. Gesinnungsethischer Fundamentalismus versus verantwortungsethischen Pragmatismus", en Mommsen, W. J. y Schwentker, W., *Max Weber und seine Zeitgenossen*, Göttingen, Vandenhoeck and Ruprecht, 196-215.
- Radkau, J. (2005): *Max Weber*, Munich, Carl Hanser Verlag.
- Ringer, F. K. (1990): *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890-1933*, Hanover, Wesleyan University Press.
- Schluchter, W. (1991): *Religion und Lebensführung*, Frankfurt, Suhrkamp.
- Weber, Marianne (1984): *Max Weber. Ein Lebensbild*, Tübingen, J.C.B. Mohr.
- Weber, Max (1978): *Economy and Society*, edición a cargo de G. Roth y C. Wittich, Berkeley, University of California Press.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, Tübingen, Mohr-Siebeck.
- Weber, Max (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr-Siebeck [dentro de este volumen se encuentra *WalsB*, entre las páginas 582 y 613].
- Weber, Max (1992): *Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf* (17), en MWGA, edición a cargo de W. J. Mommsen y W. Schluchter, Tübingen, Mohr-Siebeck.
- Weber, Max (2000): "Die sogenannte 'Lehrfreiheit' an den deutschen Universitäten", en *Max Weber im Kontext. Gesammelte Schriften, Aufsätze und Vorträge*, CD-ROM, Berlin, Karsten Worm InfoSoftWare.