

**FILOSOFÍA  
PARA LA UNIVERSIDAD,  
FILOSOFÍA CONTRA  
LA UNIVERSIDAD  
(DE KANT A NIETZSCHE)**

EDICIÓN DE  
FAUSTINO ONCINA COVES

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID  
EDITORIAL DYKINSON





**FILOSOFÍA PARA LA  
UNIVERSIDAD, FILOSOFÍA  
CONTRA LA UNIVERSIDAD  
(DE KANT A NIETZSCHE)**

**EDICIÓN DE FAUSTINO ONCINA COVES**



**FILOSOFÍA PARA LA  
UNIVERSIDAD, FILOSOFÍA  
CONTRA LA UNIVERSIDAD  
(DE KANT A NIETZSCHE)**

**15**

---

**2008**

**BIBLIOTECA DEL INSTITUTO ANTONIO DE NEBRIJA  
DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD**

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Esta edición realizada gracias al patrocinio del Banco Santander ha contado con una ayuda para la difusión de congresos y jornadas de carácter científico, tecnológico, humanístico o artístico de la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana

© Edita: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad  
Universidad Carlos III de Madrid  
c/ Madrid, 126 - 28903 Getafe (Madrid) España  
Tel. 916 24 97 97 - Fax. 916 24 95 17  
e-mail: [anebrija@der-pu.uc3m.es](mailto:anebrija@der-pu.uc3m.es)  
Internet: [www.uc3m.es/uc3m/inst/AN/anebrija.html](http://www.uc3m.es/uc3m/inst/AN/anebrija.html)

Editorial Dykinson, S. L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Tels. (+34) 915 44 28 46/(+34) 915 44 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.com>  
<http://www.dykinson.es>  
Consejo Editorial véase [www.dykinson.es/quienessomos](http://www.dykinson.es/quienessomos)

ISBN: 978-84-9849-383-2  
Depósito legal: M. 3545-2009

*Preimpresión e impresión:*  
*SAFEKAT, S. L.*  
*Belmonte de Tajo, 55 - 3.ª A - 28019 Madrid*

# ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
PRESENTACIÓN. <i>Faustino Oncina Coves</i> .....	9
LA FILOSOFÍA CLÁSICA ALEMANA Y SU IDEA DE LA UNIVERSIDAD: ¿UN ANACRONISMO VIVIENTE? <i>Faustino Oncina Coves</i> .....	13
LA UNIVERSIDAD EUROPEA ENTRE ILUSTRACIÓN Y LIBERALISMO. ECLOSIÓN Y DIFUSIÓN DEL MODELO ALEMÁN Y EVOLUCIÓN DE OTROS SISTEMAS NACIONALES. <i>Manuel Ángel Bermejo Castrillo</i> .....	49
LA CONTIENDA DE LAS FACULTADES. DETERMINACIÓN RACIONAL Y DETERMINACIÓN AJENA EN LA UNIVERSIDAD KANTIANA. <i>Rein- hard Brandt</i> .....	167
FILOSOFÍA APLICADA: LA IDEA DE FICHTE PARA UNA NUEVA UNI- VERSIDAD. <i>Stefano Bacin</i> .....	199
HEGEL Y LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA DESDE SU CRISIS ACTUAL. <i>Sergio Sevilla</i> .....	233
DE LA UNIVERSIDAD ABSOLUTA EN SCHELLING A LA UNIVERSIDAD EXISTENCIAL EN HEIDEGGER: ¿UNA CONTINUIDAD? <i>Arturo Leyte</i> ...	253
LA IDEA DE UNIVERSIDAD DE WILHELM VON HUMBOLDT. <i>Joaquín Abellán</i> .....	273
FILOSOFÍA A LAS ÓRDENES DE LA NATURALEZA Y FILOSOFÍA A LAS ÓRDENES DEL GOBIERNO: LA CRÍTICA DE SCHOPENHAUER A LA FILOSOFÍA UNIVERSITARIA. <i>Matthias Kossler</i> .....	297
BUSCANDO ESPACIOS PARA LA VERDAD: NIETZSCHE Y LA FILOSO- FÍA EN LA UNIVERSIDAD. <i>Joan B. Llinares</i> .....	311





# PRESENTACIÓN

*Faustino Oncina Coves*

Universitat de València/Instituto de Filosofía - CCHS, CSIC

A mi hermano Pepe, para que no se rinda

Los textos que aquí se compilan son una parte de las ponencias presentadas a un Encuentro internacional, celebrado en Valencia entre los días 6 y 7 de noviembre del año 2006. Hemos añadido la conferencia que pronunció aquí el Profesor Reinhard Brandt con motivo de la aparición de su libro *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants 'Streit der Fakultäten'. Mit einem Anhang zu Heideggers 'Rektoratsrede'* (Berlín, Akademie Verlag, 2003) y en el marco del proyecto de investigación BFF 2001-1183 del Ministerio de Ciencia y Tecnología: «El problema de la conciliación entre Naturaleza y Libertad. Kant y su tercera *Crítica*», dirigido por Roberto Rodríguez Aramayo (Instituto de Filosofía del CSIC) y de cuyo equipo éramos miembros algunos colegas valencianos.

Este evento no hubiera sido viable sin el apoyo, no siempre económico, de instituciones y personas. Entre las primeras debemos citar a la Generalitat Valenciana, los Vicerrectorados de Investigación y Política Científica y de Relaciones Internacionales y Cooperación, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y el Departamento de Filosofía de la Universitat de València, la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz (Alemania), la Scuola Normale Superiore de Pisa (Italia) y el Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Carlos III de Madrid. Entre las segundas y en lugar destacado queremos mencionar a Lorena Rivera, por haber estado al quite antes, durante y después del Encuentro. Sin el entusiasmo, el empeño y el trabajo de los becarios de investigación como ella la Universidad española no habría dejado de ser un erial plantado a lo sumo de buenas voluntades. También en este apartado hemos de recordar a Jorge Navarro por su eficaz, rigurosa y generosa labor de intérprete, siempre presto a colaborar en darle la razón a Gadamer cuando afirma que Babel no es una maldición, sino una bendición. El profesor Reinhard Brandt es un lujo que nos hemos podido permitir gracias a su autorización para publicar su conferencia. Además de fundar el Archivo kantiano de Marburgo, auspiciar la serie *Kant-Forschungen* (Hamburgo, Meiner)

y asumir la responsabilidad del volumen XXV de la edición canónica de la Academia, dedicado a las *Vorlesungen über Anthropologie* (Berlín, Walter de Gruyter), su vasta obra lo acredita como una de las pocas personalidades filosóficas de las que hoy aún podemos preciarnos, como un auténtico *Gelehrter*. María Jesús Vázquez Lobeiras (Universidad de Santiago de Compostela) se encargó de verter al castellano su conferencia y Roberto Rodríguez Aramayo, cuya participación estaba también prevista en estas jornadas, pero que final y desdichadamente para nosotros se malogró, se afanó por que se cumpliera nuestro deseo de involucrar a su frecuente y estimado anfitrión marburgués en nuestro libro. Nuestro viejo amigo Manuel Bermejo y Manuel Martínez Neira han tenido un protagonismo decisivo para que llegase a buen puerto nuestra intención de incluir los resultados de aquel foro en la colección de su «Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad» del aludido Instituto Antonio de Nebrija, que, a pesar de su corta vida, se ha granjeado el respeto de la comunidad científica. Es justo subrayar la ayuda del grupo de investigación precompetitivo de la UVEG (Elena Cantarino y Juan de Dios Bares) sobre «Historia conceptual y Hermenéutica: Teoría, Metodología y Aplicación práctica» (UV-AE-20050981) en la preparación y organización del programa —grupo embrionario del proyecto «Teorías y Prácticas de la Historia Conceptual: un reto para la Filosofía» del Ministerio de Educación y Ciencia (Ref.: HUM2007-61018/FISO, cofinanciado por el FEDER)—. En la inauguración del Encuentro nos referimos a dos llamativas ausencias, que nos atrevimos a calificar de ausencias presentes: Hegel y Schleiermacher. Sergio Sevilla<sup>1</sup> se había comprometido a contribuir con una ponencia sobre el primero, pero una larga convalecencia le impidió hacerlo a tiempo. Le agradecemos, sin embargo, que haya mantenido vigente su compromiso y haya ahora colmado con su aportación escrita una de las obvias lagunas. El caso de Schleiermacher es diferente, pues no es fácil hallar en nuestro país a conocedores de esta dimensión de su obra. Afortunadamente, sí contamos con un excelente especialista en Wilhelm von Humboldt, Joaquín Abellán<sup>2</sup>, amén de presidente durante varios años de la asociación de

---

<sup>1</sup> *Crítica, Historia y Política*, Madrid, Cátedra/Universitat de València, 2000.

<sup>2</sup> Autor de un trabajo pionero: *El pensamiento político de Guillermo von Humboldt*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981.

exbecarios del DAAD. Son notorias las afinidades electivas del que fue decano de la Facultad de Teología en la neonata Universidad de Berlín con su *alma mater*.

A las incertidumbres que inexorablemente nos aguardan ya hoy y en especial en el futuro hemos pretendido responder con las reflexiones que hicieron, en un momento y un lugar críticos, la pléyade de idealistas alemanes y de sus detractores, de cuyas propuestas aún no hemos conseguido desembarazarnos, aunque muchos se esmeran en tacharlas de obsoletas. A ellas consagraron sus intervenciones reputados estudiosos procedentes de distintas Universidades españolas (Madrid, Valencia y Vigo) y extranjeras (Mainz y Pisa), y todos se esmeraron encomiablemente en reubicar en nuestro enmarañado aquende las premisas elaboradas hace dos siglos, al igual que a la sazón se esforzó ese elenco de filósofos por hacer descender al terreno de lo concreto sus ideas a veces abstractas. Los interrogantes a los que se enfrentaron unos y otros tienen un innegable aire de familia. Además de los mentados Reinhard Brandt y Joaquín Abellán, Stefano Bacin<sup>3</sup> se ocupó de Fichte, Arturo Leyte<sup>4</sup> de Sche-

---

<sup>3</sup> Véase su laboriosa monografía, originariamente en italiano (*Fichte a Schulpforta (1774-1780). Contesto e materiali*, Milán, Guerini, 2003) y traducida recientemente al alemán (*Fichte in Schulpforta (1774-1780). Kontext und Dokumente*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 2007), sobre los años de formación de Fichte. En la actualidad prepara una edición crítica de los escritos fichteanos sobre la Universidad en la colección *Fichtiana* de la editorial milanese Guerini bajo la égida del *Istituto italiano per gli Studi Filosofici* (Nápoles).

<sup>4</sup> Sin duda uno de los mejores conocedores de la obra de Schelling y de Heidegger, que, atendiendo amablemente la petición de los organizadores, puso en relación al primero con el segundo. De Arturo Leyte destacamos diversas ediciones, en colaboración con Helena Cortés —de Schelling (*Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana*, Barcelona, Anthropos, 1989; *Escritos sobre filosofía de la naturaleza*, Madrid, Alianza, 1996; *El «Discurso de la Academia»*. *Sobre la relación de las artes plásticas con la naturaleza*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004) y de Heidegger (*Identidad y diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1988; *Caminos de bosque*, Madrid, Alianza, 1995; *Hitos*, Madrid, Alianza, 2000, y *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*, Madrid, Alianza, 2005)—, y estudios sobre ambos autores: *Las épocas de Schelling* (Madrid, Akal, 1998), *Ensaíos sobre Heidegger* (Vigo, Galaxia, 1995) y *Heidegger* (Madrid, Alianza, 2005).

lling y Heidegger, Matthias Kossler<sup>5</sup> de Schopenhauer y Joan B. Llinares<sup>6</sup> de Nietzsche. Manuel Bermejo hizo una semblanza de la situación de la Universidad germana y española en el tránsito del siglo XVIII al XIX y Faustino Oncina se centró en el dilema pujanza/decadencia del modelo forjado por la constelación idealista o humboldtiana en nuestros días. El éxito de la reunión entre los estudiantes, que desbordó todas nuestras expectativas, es una prueba de que ese presunto talismán del Espacio Europeo de Educación Superior —EEES—, un ingrediente más en esta empachosa sopa de letras en que se está convirtiendo la enseñanza, no sólo inquieta al estamento docente, sino también al alumnado.

---

<sup>5</sup> Actual presidente de la *Schopenhauer-Gesellschaft*, director titular de la *Schopenhauer-Forschungsstelle* e interino de la *Kant-Forschungsstelle* de la Universidad de Mainz. Es también coeditor del *Schopenhauer-Jahrbuch*.

<sup>6</sup> Responsable de algunas de las más pulcras ediciones de la obra nietzscheana: *'Antología' de Nietzsche*, Barcelona, Península, 1988; *'Escritos sobre Wagner'*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003; *'Fragmentos póstumos, Vol. IV'* [otoño 1887-enero 1889, cuadernos 11-25, KSA vol. 13], Madrid, Tecnos, 2006. Es asimismo editor del libro colectivo *'Nietzsche, 100 años después'*, Valencia, Pre-Textos, 2002.

# LA FILOSOFÍA CLÁSICA ALEMANA Y SU IDEA DE LA UNIVERSIDAD: ¿UN ANACRONISMO VIVIENTE? \*

*Faustino Oncina Coves*

Universitat de València/Instituto de Filosofía-CCHS, CSIC

En España el debate sobre la vitalidad académica y social de la filosofía gira principalmente en torno a dos cuestiones importadas desde la política: En primer lugar, la adecuación de las titulaciones de Filosofía y de Humanidades —una vez asegurada su supervivencia— al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); en segundo lugar, la presencia de asignaturas filosóficas en la Enseñanza Media tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE). El destino de los estudios filosóficos en la Universidad depende en gran medida de su decrecimiento, estancamiento o expansión en los itinerarios curriculares de los institutos.

Otro frente de polémica, no del todo indisociable de lo anterior, se refiere a una cuestión ya no coyuntural ni desde el punto de vista nacional ni temporal, sino transnacional y cuasi perenne: la utilidad de la filosofía y de su historia. Esta discusión no ha sido en España suscitada o animada por instancias extraeducativas o por instituciones parauniversitarias, como por ejemplo ha ocurrido en Alemania, donde las Fundaciones —la *Volkswagenstiftung*, la *Fritz Thyssen-Stiftung* y su iniciativa *Pro Geisteswissenschaften*— y Academias —destacadamente la Academia de las Ciencias de Berlín-Brandeburgo, con su *Manifest Geisteswissenschaften* (2005)— han desempeñado un rol cuanto menos provocador, que no ha dejado de tener eco en la política educativa a través del concurso por la excelencia convocado por el gobierno germano, cuyas dos primeras rondas ya han sido resueltas con un balance patético para las ciencias del espíritu (CE)<sup>1</sup>.

---

\* Algunas de las ideas de este trabajo fueron expuestas por primera vez en el Congreso Internacional «Dove va la Filosofia in Europa?», celebrado en Pescara entre el 4 y el 6 de mayo de 2006. Agradezco a mis anfitriones Stefano Poggi y Carlo Tatasciore su invitación.

<sup>1</sup> U. Schnabel y M. Spiewak, «Die Topographie der Exzellenz», en: *Die Zeit*, 19.10.2006, pp. 41-43. Recordemos el balance de dicha iniciativa, que

Ello no significa que España sea un erial o carezca de precursores en este terreno. En plena época franquista y en el apogeo de turbulencias estudiantiles en Europa, en los años setenta del siglo pasado, hubo una controversia legendaria entre dos profesores que inicialmente se adhirieron al credo falangista, pero que evolucionaron hacia el marxismo: Manuel Sacristán y Gustavo Bueno. El tema estelar de esta disputa era el lugar de la filosofía en los estudios superiores y en el conjunto del saber<sup>2</sup>. Sacristán atacaba la situación de

---

implicará una financiación muy generosa para los miembros de este selecto club. Las líneas que van a promoverse son tres: escuelas de graduados o doctorandos (*Graduiertenschulen*), centros de excelencia (*Exzellenzcluster*) y conceptos de la Universidad del futuro (*Zukunftskonzepte*). Los vencedores en este último apartado del concurso podrán denominarse «Universidades punteras» (*Spitzenuniversitäten*). El saldo para las ciencias del espíritu y las ciencias sociales ha sido en la primera ronda el siguiente: Sólo les han correspondido un centro de excelencia de los 17 escogidos y cuatro de las 18 escuelas de graduados. Dos de las Universidades triunfadoras son técnicas (Karlsruhe y Munich), y en la tercera Universidad de elite (la Ludwig-Maximilians-Universität también de Munich) las CE representan un papel secundario. Acaso como premio de consolación el gobierno federal decidió celebrar en 2007 el Año de las CE (España lo declaró Año de la Ciencia). El tema clave fue el «lenguaje». La segunda ronda del concurso (octubre de 2007) ha sido más pródiga con las CE que la primera y ha contrarrestado la impresión de una derrota humillante de las Humanidades que se extraía de los resultados de la convocatoria de 2006. A las Universidades punteras anteriores se han añadido las de Aquisgrán (también técnica), Friburgo, Gotinga, Heidelberg, Constanza y la Libre de Berlín, pero ha habido llamativos descartes, como el de la Humboldt de Berlín, que concurrió con un programa que invocaba expresamente el ideario humboldtiano (*Translating Humboldt into the 21st Century*). Las líneas promovidas se ciñen a la investigación. Por eso empiezan a oírse voces autorizadas (el presidente de la conferencia de los ministros de Educación y Ciencia de los Estados federados, el DAAD y el Consejo de la Ciencia) que reclaman una convocatoria análoga para la docencia, que en Alemania está sumida en una crisis paralizante («Auch die Lehre soll sich lohnen», en: *Die Zeit*, 1.02.2007, p. 39).

<sup>2</sup> El título del panfleto de Sacristán rezaba *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores* (Barcelona, Nova Terra, 1968). Las 37 páginas de antaño han sido recogidas más recientemente en M. Sacristán, *Papeles de filosofía*, Barcelona, Icaria, 1984, pp. 356-380. Esta contribución no puede desligarse de otros «materiales» del mismo autor, especialmente de «La universidad y la división del trabajo» [1971], en M. Sacristán, *Intervenciones*

la filosofía universitaria y, en general, de la filosofía profesional en España por su inoperancia y obsolescencia. La filosofía oficial o, como se decía entonces, la «filosofía licenciada y burocrática», resultaba parasitaria y trasnochada, completamente desconectada de la realidad. Gustavo Bueno compartía con matices el diagnóstico sobre la filosofía oficial española, mas no la terapia: la supresión de la especialidad universitaria de Filosofía y su sustitución por un Instituto suprafacultativo para los científicos con intereses filosóficos, y continuaba apostando por la sustantividad disciplinar e institucional de los estudios filosóficos, pero reconocía su urgente reorganización. En el fragor de ese debate velaron sus primeras armas dos tendencias que resucitan siempre en momentos de incertidumbre, como son los nuestros.

Así cuatro décadas después de ese litigio y tras una tensa espera, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó la ficha técnica de las «Enseñanzas de Grado en Filosofía» dentro del nuevo marco de convergencia europea, con las directrices acerca de los contenidos formativos comunes. No obstante, con el recambio en 2006 en la cúspide ministerial todo quedó de nuevo patas arriba y a veces parece que estamos asistiendo a la escenificación de un esperpento o del mito de Sísifo (por fin en octubre de 2007 vio la luz el Real Decreto sobre la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, que incluye

---

*políticas*, Barcelona, Icaria, 1985. A Sacristán, «cuando ya era sospechoso de militancia comunista, las autoridades no le dejaron ganar la cátedra de lógica en Valencia para la que era el candidato más cualificado en 1962» (Juan-Ramón Capella, *La práctica de Manuel Sacristán. Una biografía política*, Madrid, Trotta, 2005, p. 37). El opus de más de 300 páginas de su contrincante, G. Bueno, se llamaba *El papel de la Filosofía en el conjunto del Saber* (Madrid, Editorial Ciencia Nueva, 1970). Quizá la afinidad electiva del incipiente movimiento estudiantil con las posiciones de Sacristán, aunque a la postre quedarán huérfanas académicamente, obedecía a que su propuesta parecía sintonizar con una famosa tentativa demonizada por la cruzada de Franco contra la conjura judeo-masónico-comunista, la Institución Libre de Enseñanza, inspirada en el krausismo y crucial para el advenimiento de la Segunda República. Esta sintonía, desvirtuada después por la burguesía nacionalista catalana, la ha señalado el biógrafo de Sacristán: «los profesores expulsados trataron de imitar las iniciativas de la otra gran exclusión política de profesores de las universidades, la de la restauración borbónica..., que dieron lugar a la Institución Libre de Enseñanza» (*La práctica de Manuel Sacristán. Una biografía política*, p. 93).



el listado de materias básicas por rama de conocimiento). Por otro lado, el Posgrado avanza a pasos agigantados y ya se ha inaugurado el carrusel de los Máster. Lo único que nos han dejado claro es que el Máster es una mercancía más en el bazar de la oferta y la demanda, y el atractivo venal del pasado es incomparablemente menor en contraste con el presente y el futuro. Acaso esa opinión haya contribuido a que el nuestro se denomine «Pensamiento Filosófico Contemporáneo»<sup>3</sup>. Siquiera nominal y estratégicamente hemos de avenirnos a los criterios de la mercadotecnia, que dictan que sólo lo contemporáneo puede contar con suficiente clientela dispuesta a pagar su coste, y apelamos a la fibra ecológica de los gobernantes para no permitir la completa extinción de la amenazada tradición filosófica y para otorgarle un derecho a su subsistencia.

Respecto a la titulación de Humanidades, el proceso de adecuación también es en general lento, y durante bastante tiempo la novedad más reseñable fue la decisión ministerial de mantenerla, cuando inicialmente una Comisión de Expertos había abogado por su desaparición. No obstante, la campaña publicitaria y de marketing de esta titulación por parte de varias Universidades ha terminado por banalizarla, amonedarla y subastarla hasta unos extremos bochornosos, privándola de todo valor intrínseco y reduciéndola a un mero valor instrumental u ornamental, a un subterfugio para el ascenso y promoción profesional en sectores extraños y distantes de las Humanidades y sin ninguna vocación cultural. Afortunadamente, algunas de ellas han hecho propósito de enmienda.

Esa intervención de la política en la reforma educativa ha sido interpretada como una agresión. En el anteproyecto de la LOE se proponía una sensible disminución de las horas de docencia dedicadas justamente a la tradición filosófica. El fantasma de la expulsión de la Historia de la Filosofía de los currícula de secundaria era real, con la correspondiente incidencia negativa en la capacidad de atracción de nuestro futuro grado universitario. Por otro lado, se intentaba atenuar esa pérdida con una materia de contornos difusos, «Educación para la ciudadanía». Las protestas contra esa ofensiva política y la movilización de figuras con innegable prestigio

---

<sup>3</sup> Me refiero al Máster que para su aprobación presentaron a la Generalitat Valenciana los Departamentos de Filosofía, de Lógica y Filosofía de la Ciencia y de Metafísica y Teoría del Conocimiento de la Universitat de València. Sospecho que nuestro caso será la norma y no la excepción.

social y resonancia mediática surtieron efecto y el resultado final no parecía desfavorable<sup>4</sup>. Pero esta impresión se ha vuelto ahora una fata morgana por la manipulación partidista de tal materia y la jibarización a la que determinadas Comunidades Autónomas pretenden someter a la Filosofía en el Bachillerato.

¿Cuál pudo ser la causa de la inicial defenestración de la Historia de la Filosofía de la enseñanza secundaria? ¿Por qué quedó marginada en el primer borrador y fue salvada *in extremis* del naufragio? ¿Por qué durante un cierto tiempo profesores universitarios hemos sentido pudor en reclamar como marca distintiva de nuestra labor, y no de infamia, la Historia de la Filosofía, y celebramos su transubstanciación como una conquista ilustrada, como un índice de progreso frente a un atavismo académico, como una liberación de prácticas rancias tales como la fría erudición libresca y la estéril doxografía? La Historia de la Filosofía parecía un corsé asfixiante y opresivo que impedía el pleno desarrollo de la Filosofía, y se recordaba la función de legitimación ideológica que había ejercido durante el Antiguo Régimen. ¿Nos dejamos arrastrar por el furor moderno de la novedad, por una ridícula moda pseudoilustrada, por un falso prurito esnobista? ¿Podemos lamentarnos con razón de que los políticos hayan trasvasado a la enseñanza secundaria lo que ostentosa o discretamente hicimos en el campo universitario más allá del imperativo legal de realojo en áreas de conocimiento? Por otro lado, el cerco actual a la Filosofía (sobre todo cuando se empareja con la ciudadanía) está alentado por motivos ideológicamente sectarios.

España siempre ha observado con recelosa atención lo que sucede en la vecina Francia, y ha arribado, de manera retardada, el rebufo de la polémica desatada por las consecuencias del mayo del 68 y de la hostilidad manifestada por algunos de sus enemigos. Pienso concretamente en dos autores y estudiosos del Idealismo alemán, Alain Renaut y Luc Ferry, quien desde 2002 fue ministro de Juventud, Educación e Investigación. El espectro de ese seísmo francés, franco-germano, es evocado de cuando en cuando, y aun con cautelas y en una menor escala se plantea un paralelismo entre el fracaso escolar, la erupción de la violencia en las calles y la indisciplina en las aulas. Acorde con la valoración de su etiología que hace

---

<sup>4</sup> Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de Diputados, 26 de diciembre de 2005, Núm. 43-13, pp. 764, 765, 768.

Ferry<sup>5</sup>, este analfabetismo agresivo se evidencia en particular en una clamorosa penuria lingüística y en la mala educación, y ambos fenómenos están relacionados con la herencia cultural. El lenguaje y las buenas costumbres nos son transmitidos y se fundan en la tradición, y nuestra época, fascinada todavía por el culto a la imaginación de las proclamas de entonces, ha fomentado la espontaneidad, la subjetividad y la creatividad desde la infancia. El ex ministro francés remontaba la causa de esas patologías a la perniciosa influencia del sesentayochismo, que no sólo sobrestimaba la innovación, sino que subestimaba también las secuelas de la destrucción de las tradiciones. La amenaza que pende sobre la tradición filosófica en España no reside en un sesentayochismo redivivo, más ficticio que real a pesar de que el conservadurismo tiene interesadamente manía persecutoria, sino en la presión de la hegemonía científico-técnica<sup>6</sup>, del pragmatismo y del icono de la eficacia, esto es, del cálculo de tiempo y dinero disponibles. Ese dúo dinámico francés ha buceado en la tradición del idealismo alemán con sesgada solvencia en pos de remedios paliativos a la situación desesperada en la que se encuentra la enseñanza.

Si, por un lado, se culpa a la Ilustración de la decapitación de la tradición, por otro, no se considera lo suficiente la aportación de la filosofía ilustrada a la recuperación del crédito de las ciencias denostadas entre los estudiantes. Ciencia y técnica formaban parte en el siglo XVIII de un proyecto humanista, servían a la emancipación del hombre en lucha con las tutelas oscurantistas, y por lo tanto, a diferencia de su actual incardinación en la lógica economicista y de su subordinación a las solas leyes de la competencia y del mercado, no había separación entre ciencia y valores. El error estriba en confundir la vindicación de la autoridad con el autoritarismo, y en asimilar, por ejemplo entre nosotros y con voluntad de desprestigiarla, la aún bisoña asignatura de «Educación para la ciudadanía» con un catecismo confesional o con un moralista «manual

---

<sup>5</sup> «Tradition ist wichtig. Ein Gespräch mit Luc Ferry, dem französischen Minister für Jugend, Bildung und Wissenschaft», en: *Die Zeit*, 4/2003. De este diletantismo antisesentayochista ha sacado tajada N. Sarkozy.

<sup>6</sup> Esta hegemonía está en el trasfondo de la inclusión en la LOE de una nueva materia común a todas las modalidades del bachillerato: «Ciencias para el mundo contemporáneo», por cuya impartición pugnan también los docentes de filosofía.

de urbanidad», con el adoctrinamiento o con una religión laica<sup>7</sup>. El fatídico recuerdo de una materia impuesta por el franquismo, «Formación del Espíritu Nacional», tendente a instaurar una uniformidad ideológica, constituye un lastre para esta, al menos en el ámbito de las declaraciones de intenciones, pedagogía democrática que no podemos soslayar. Sinceramente no creo que haya una relación directa o indirecta de la presencia curricular de la filosofía y de su tradición en secundaria con la mejora de la convivencia en los institutos, intramuros y extramuros. El discutido y discutible Máster Profesional para el profesorado de bachillerato —el sucesor del actual CAP— puede abrir un escenario de colaboración inédito hasta ahora, siempre y cuando «entre en el camino seguro» de la sensatez y no se convierta en el botín de las luchas cainitas entre los pedagogos y el resto de titulaciones. De momento no contribuye a ello la Orden (BOE, 29.12.2007) que establece los requisitos de los títulos de Máster que habilitan para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pues prima la vertiente didáctica a costa de la científica. Este Máster debería brindar, además, la ocasión para erradicar la ignorancia y el desdén recíprocos, trufados de complejos de inferioridad y de superioridad, entre la enseñanza secundaria y la universitaria. La última sólo se ocupa y se preocupa de la primera oblicuamente y por simple egoísmo gremial y tribal, esto es, cuando la disminución de la filosofía en los itinerarios amenaza con traducirse en un descenso de la matrícula en las Facultades y en la consiguiente minoración del poder fáctico de los clanes y castas de la Universidad.

Desde nuestra filosofía universitaria se han alzado voces (José Luis Pardo, Ramón Rodríguez, Antonio Valdecantos, vg.) de contestación contra la irrefrenable y frenética modernización educativa. En nuestros días toda crítica al EEES es vituperada como síntoma de corporativismo reaccionario y euroescepticismo provinciano<sup>8</sup>. Ésta

---

<sup>7</sup> Fernando Savater, «Educación cívica: ¿transversal o atravesada», en: *El País*, 1 de marzo de 2005; «Adiós a la filosofía», en: *El País*, 19 de mayo de 2005; Adela Cortina, «La filosofía en la escuela», en: *El País*, 9 de mayo de 2005; Reyes Mate, «Creyentes y ciudadanos», en: *El País*, 1 de julio de 2007.

<sup>8</sup> Excelentes, aun desde algún disenso, nos parecen el artículo de opinión de José Luis Pardo del 21 de marzo de 2005 en *El País* con el título *La dudosa modernización de la educación superior* y el publicado en *Logos*.

es la coartada que en España se emplea para eludir un debate profundo (contra esta pérdida de protagonismo de la Universidad como interlocutora se han pronunciado también los discentes) y para disimular la naturaleza esencialmente económica de las reformas, con las que se pretende competir con el sistema americano por la vía de la imitación. Dicha mimesis no incluye, obviamente, una inyección presupuestaria similar a la del arquetipo, pues por estos lares la regla de oro es la de «coste cero». El nuevo eslogan propagandístico con el don de la ubicuidad es «sociedad del conocimiento», según el cual el conocimiento es equiparado a una mercancía, los estudiantes a consumidores y las instituciones educativas a empresas de servicios. Esta lógica severamente pecuniaria conduce al corolario de que la Universidad es un negocio ruinoso y a la necesidad de establecer un «ranking» entre centros de elite o de excelencia, que cuentan con una discriminación positiva pública y la máxima esponsorización privada, y Universidades de masas, que sobreviven milagrosamente gracias a la subvención o magnanimidad públicas, en las que hallarían su nicho los saberes con escasa demanda social o rentabilidad mercantil, esto es, las humanidades. En suma, la adaptación de la Universidad a la trepidante evolución de la sociedad y del mercado comporta la desvertebración del corpus de saber constituido desde la transición del siglo XVIII al XIX y su disolución en una turbida nube de técnicas, habilidades, competencias, destrezas,..., con el efecto colateral, si los europeos deseamos ser émulos de los americanos, de

---

*Anales del Seminario de Metafísica* (36 (2003), pp. 33-40) con el título «Filosofía, Universidad y Sociedad». Dicha revista inauguró con este número una sección monográfica dedicada a la Universidad: a su vocación teórica y política, al papel de los filósofos en el entramado tecnocientífico, a la definición de lo europeo, a la futura arquitectura de los Planes de Estudio,... El «Estudio de adaptación de la titulación de Filosofía al Espacio Europeo de Educación Superior. Filosofía-Proyecto Aneca, Mayo 2005» le da sólo parcialmente la razón a la tesis de J. L. Pardo, que peca de un envidiable optimismo en lo que atañe a la penetración sociolaboral de los licenciados de esta especialidad. No se trata de que las encuestas estén amañadas (pues los datos suelen coincidir con los que manejan los Observatorios de Inserción Profesional de las Universidades), pero el escrutinio siempre se hace para lograr el mejor de los resultados posibles. Algo similar ocurre con las encuestas que se pasan a los estudiantes para evaluar la docencia de los profesores. Es muy difícil suspender. Si tuviésemos que darles crédito a pies juntillas, apenas habría algo que mejorar en esa faceta.

la folklorización de la filosofía y de las humanidades travestidas en *cultural studies*. En varios informes de expertos surgidos en los últimos años y aireados con pompa a través de influyentes *mass media* (el informe Bricall, el informe Tuning, Estrategia Universidad 2015) se ha publicado esta necrológica de la Universidad legada por la Ilustración y el Idealismo, esto es, del modelo humboldtiano.

Esas mismas voces de protesta han puesto en cuestión la premisa de la que parte el diagnóstico y la terapia anteriores. Un supuesto incontrovertido para la opinión general (incluidos los alumnos y profesores) afirma la nula relación entre filosofía y sociedad, la inutilidad social de la actividad filosófica. Este estigma ha sido con frecuencia reconvertido por los implicados en un toque de distinción, trocando la maldición en una suerte de bendición. Tal axioma y veredicto se basan en un método de análisis que se ha quedado anticuado. Hoy el impacto de la filosofía en la sociedad no hay que medirlo exclusivamente por la lenta autorreferencialidad de los maestros, un reconocimiento «formal y explícito», sino que constituye un fenómeno a corto plazo verificable por canales «informales e implícitos». Esa conexión inadvertida es *terra incognita* en España, acaso un humus fecundo por explorar y explotar, y ello a pesar de que el presunto celibato social de la filosofía, inerme ante una realidad promiscua, ha fungido de catalizador de la transferencia de lo académico a lo mundano. Dicho crudamente, nuestros estudiantes y licenciados no han tenido más remedio que buscarse la vida. La ausencia de la profesión de «filósofo» ha constreñido a los egresados a una redefinición laboral de su puesto de trabajo, aparte del clásico de enseñante, y a asumir actividades dirigidas al «suministro de nuevos conocimientos al mundo empresarial» y a la «satisfacción de la demanda de cultura espiritual». Pensemos en el apoteósico e inesperado éxito de *Más Platón y menos Prozac* de Lou Marinoff y *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder. Pero la respuesta de la filosofía académica a esta realidad emergente ha sido decepcionante, pues o bien ha negado su existencia o bien ha negado su condición de verdadera filosofía. Mas el signo de nuestro tiempo nos impone a las Facultades de Filosofía de las Universidades públicas la apertura de un foro para la metabolización formal de lo informal, para el tratamiento académico de lo extraacadémico. La negligencia epistemológica de este *factum* periférico es un *fatum* y una irresponsabilidad, porque tales productos culturales comienzan a constituir una corriente filosófica, y porque, al renunciar a la reflexión

sobre el ineludible devenir de las Facultades humanísticas, que pasa por la acomodación de las licenciaturas a las necesidades sociales, renuncian al ejercicio de su función crítica sobre ellos, a discutir sus pretensiones de racionalidad y las sustraen al test de la publicidad. Si perseveran en su actitud coriácea arrostran el peligro de una concurrencia de legitimidad entre dos instancias, una académica y otra extraacadémica (los *mass media*), ahondando la brecha entre competencia, por un lado, y favor del público, por otro, hasta sentirse mutuamente extrañas. El caso del «intelectual» en Francia, desarraigado de la Universidad, es cada vez menos excepcional<sup>9</sup>. Y además hay que considerar la advertencia weberiana de no confundir la cátedra con la tribuna con vistas a delimitar la divulgación con respecto a la charlatanería y la demagogia<sup>10</sup>. Por supuesto, tal reto hace de esa admonición una difícil acrobacia.

Las instituciones académicas deben tematizar las aplicaciones de la filosofía a la sociedad a fin de someterlas a un control demo-

---

<sup>9</sup> Alain Renaut, *Les Révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, París, Calmann-Lévy, 1995, p. 80. Con sorna detecta este fenómeno de la disociación entre legitimidad universitaria (puramente interna y corporativa) y reconocimiento público, particularmente llamativo en la figura del filósofo en el país vecino, pero no exclusivo de Francia: «On se demande souvent pourquoi le personnage de l'intellectuel, dans sa distinction d'avec l'universitaire, est à ce point une spécialité française, au même titre que les parfums, la haute couture et le foie gras (avec les mêmes dimensions qui viennent s'y combiner de frivolité et de luxe): le fait n'est pas sans rapport, je le crains, avec cette coupure de la corporation universitaire vis-à-vis du mouvement des idées. Dès lors que la légitimité universitaire tend à ne plus être déterminée que par des critères purement internes (corporatistes), si mystérieux que le plus puissant des universitaires peut être inconnu du monde cultivé, la consécration publique va nécessairement à d'autres personnages, qui peuvent être marginaux vis-à-vis du système universitaire, voire totalement extérieurs à lui, mais dont (à tort ou à raison) le mode de légitimation semble moins mystérieux et dont l'ouverture aux débats et aux préoccupations publiques apparaît plus grande» (p. 80). Entre nosotros y desde una perspectiva microsociológica (afín a la de F. Ringer, P. Bourdieu y R. Collins), J. C. Bermejo ha arremetido contra la oligarquía y el caciquismo académicos (*La Aurora de los enanos: decadencia y caída de las universidades europeas*, Madrid, Foca, 2007).

<sup>10</sup> *La ciencia como vocación*, en: Max Weber, *El político y el científico*, Madrid, Alianza Editorial, 1980, pp. 211-213.

crático. Y en esta tarea podemos invocar la tradición filosófica, pues, p. ej., Sócrates y Kant, y por extensión la filosofía a lo largo de su historia, se han aventurado a criticar sofisterías, profecías y supersticiones, las antiguas y las modernas. Luego no se busca convertir la filosofía en subalterna de los *hobbies* y de los *lobbies*, del ocio y del negocio, sino de que asuma una de las misiones básicas que Ortega y Gasset le atribuyó a la Universidad: la transmisión de la cultura<sup>11</sup>. La Universidad ha primado la preparación técnica para las profesiones y la investigación científica especializada, pero ha desatendido un papel que le había correspondido tradicionalmente, por ser una institución doblemente cultural: crea cultura y reflexiona sobre ella. Hoy la Universidad no puede ambicionar ser el único poder espiritual ni el solo foco emisor de cultura, pero no debe abdicar de responder a la necesidad que el hombre tiene de interpretación y orientación en un presente volátil, desmemoriado y futurolátrico. Sin duda, estas ideas orteguianas preludian la tesis preponderante en Alemania de la inevitabilidad de las CE como ciencias compensatorias y orientadoras, útiles como taller de reparación de la modernidad. Semejante convicción conduce a la curiosa conclusión de que cuanto más modernos nos volvamos, tanto más necesitaríamos las CE. Pero tengo la impresión de que esos apologetas de la tradición de las Humanidades se decantan hacia el tradicionalismo, y éste es un prejuicio tan pueril como el esnobismo que antes denunciábamos. Han hallado una fórmula inteligente para autodenominarse: «tradicionalistas de la modernidad»<sup>12</sup>. Retomaremos esta tesis, con un cierto aire de familia, aun salvando las distancias, con la de Höffe:

---

<sup>11</sup> «Es forzoso vivir a la *altura de los tiempos* y muy especialmente a la *altura de las ideas del tiempo*. Cultura es el sistema *vital* de las ideas en cada tiempo» (*Misión de la universidad* [1930], Madrid, Alianza Editorial, 2004, p. 36).

<sup>12</sup> «Las ciencias del espíritu ayudan a las tradiciones para que los seres humanos puedan soportar las modernizaciones: estas ciencias no son hostiles a la modernidad (esto lo subrayo en mi calidad de escéptico como tradicionalista de la modernidad), sino que posibilitan la modernización en tanto que compensación de los daños que causa la modernización. Para ello necesitan el arte de volver a hacer familiares mundos de procedencia que se están volviendo extraños» («Sobre la inevitabilidad de las ciencias del espíritu» (1985), en: Odo Marquard, *Apología de lo contingente*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2000, p. 116).



la época de la globalización no exige menos, sino más filosofía, pues hace presente la riqueza cultural, promociona la amplitud de miras y acendra el discernimiento<sup>13</sup>.

La Universidad, reducida a una academia profesional para la mayoría y a un centro de investigación para la minoría, está sometida a un constante vaivén. Hoy se exige un tipo de profesional polivalente, versátil y maleable según las circunstancias cambiantes, y, por tanto, se constata una discontinuidad entre los estudios universitarios y el currículum laboral. La Universidad no puede pecar de autismo, ni tampoco ha de prestarse a la heteronomía unidireccional con que se entiende la subordinación al mercado. En éste, igualmente cuando se aplica a la cultura en su versión de espectáculo, impera una temporalidad instantánea, apremiante, al dictado del resultado rápido, ultraveloz, fáustico, mientras que la formación exige calma, paciencia, maduración, fermentación a largo plazo, el tempo de la tradición. La filosofía puede ayudar a articular esta tarea y no debe permitir la deserción cultural<sup>14</sup> de la Universidad,

---

<sup>13</sup> Otfried Höffe afirma que lo aparentemente inútil tiene también su utilidad: la Orientalística, p. ej., posibilita una comprensión de otra cultura, que habría evitado decisiones equivocadas y costosas, tales como el error de creer que en Irak se puede instalar la democracia tan fácilmente como en la España postfranquista o en la Alemania de la postguerra. El sumario del artículo es contundente: «La filosofía y las CE hacen comprensible el origen de la cultura propia y de la ajena; esclarecen modos de pensamiento, de sentimientos y de acciones, y muestran las fuerzas motrices tanto de la cooperación como de la competencia. La ética y la filosofía política desarrollan patrones de argumentación para la praxis personal y política. Y la filosofía en su conjunto aporta la necesaria investigación básica a muchas disciplinas científicas y a los debates públicos. Pero filosofía y CE despiertan ante todo la sensibilidad para cosas por las cuales vale la pena haber nacido y comprometerse incluso al precio de renunciencias, para algo tan esencial como la literatura y la música, las artes plásticas y la arquitectura y, no en último término, para el pensamiento autónomo-crítico» («Vom Nutzen des Nutzlosen-Zur Bedeutung der Philosophie im Zeitalter der Ökonomisierung», en: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 53 (2005), pp. 667-678; sobre todo, p. 678; luego aparecido también en *Frankfurter Allgemeine Zeitung* del 9 de enero de 2006).

<sup>14</sup> Ramón Rodríguez, «La dimisión cultural de la Universidad», en: *Revista de Occidente*, 241 (2001), pp. 21-43; Achatz von Müller: «Selige Apathie. Welchen Nutzen haben Germanistik, Philosophie oder Kunstge-

so pena de mudarnos, como diría Gadamer, en anacronismos vivientes. Mas los vínculos entre la filosofía, la tradición y la realidad no pueden ser de servidumbre ni de cohabitación, sino de tensión permanente; el conflicto externo e interno es el elixir vital de la filosofía y de la Universidad. Esto es un truismo para Kant, quien describió la relación entre la Facultad inferior y las superiores, custodios, respectivamente, de la verdad y la utilidad, en términos de una fricción incancelable. Su cancelación implicaría cohonestar el programa gubernamental de opio para el pueblo con medios universitarios. Una posición aún la defiende Humboldt<sup>15</sup>.

---

schichte? Die Geschichte einer falsch gestellten Frage», en: *Die Zeit*, 22.04.2004, p. 47.

<sup>15</sup> *Kant's gesammelte Schriften*, hrsg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1902 ss. (AK), VII, 31. Cf. Reinhard Brandt, *Universität zwischen Selbst— und Fremdbestimmung. Kants 'Streit der Fakultäten'. Mit einem Anhang zu Heideggers 'Rektorsrede'*, Berlín, Akademie Verlag, 2003. En el *Centro de Investigaciones Kantianas* de la Universidad de Trier ha proseguido Werner Euler el proyecto iniciado en la de Marburgo «Immanuel Kant en el conflicto entre libertad académica y autoridad estatal. Nuevos documentos sobre las actividades de Kant en la Universidad de Königsberg en Prusia». A él, en solitario o en colaboración, le debemos una ya estimable bibliografía sobre las actividades de Kant en los diversos cargos académicos (decano, rector,...) que asumió: Werner Euler, «Immanuel Kants Amtstätigkeit. Aufgaben und Probleme einer Gesamtdokumentation», y Werner Euler y Steffen Dietzsch, «Prüfungspraxis und Universitätsreform in Königsberg. Ein neu aufgefundener Prüfungsbericht Kants aus dem Jahre 1779», en: Reinhard Brandt y Werner Stark (eds.), *Autographen, Dokumente und Berichte. Zu Edition, Amtsgeschäften und Werk Immanuel Kants, Kant-Forschungen*, vol. 5, Hamburgo, Meiner, 1994, pp. 58-90, 91-108; Werner Euler y Steffen Dietzsch, «Der Dekan Immanuel Kant», en: *Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft*, 49, (1994), pp. 97 s.; W. Euler y G. Stiening, «“... und nie der Pluralität wider-sprach”? Zur Bedeutung von Immanuel Kants Amtsgeschäften», en: *Kant-Studien* 86 (1995), pp. 54-69; Werner Euler, «Kants Beitrag zur Schul- und Universitätsreform im ausgehenden 18. Jahrhundert», en: Reinhard Brandt y Werner Euler (eds.), *Studien zur Entwicklung preußischer Universitäten*, Wiesbaden, 1999 (Reihe 'Wolfenbütteler Forschungen' vol. 88), pp. 203-272; «Kants Briefwechsel und Amtlicher Schriftverkehr. Mit einem Anhang zu Kants Vorlesung über römischen Stil», en: Reinhard Brandt y Werner Stark (eds.), *Zustand und Zukunft der Akademie-Ausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Schriften. Kant-Studien*, 91, Sonderheft 2000, pp. 106-142. En lo que respecta a Wil-

Recordábamos antes que diversos informes técnicos recurren al tono elegíaco cuando se refieren al canon universitario humboldtiano y más bien semejan su epitafio. El tránsito de dechado a contraejemplo es una especie de coda que se repite hoy hasta la saciedad en cualquier pronóstico que se precie sobre la enseñanza superior. Pero esta facundia antihumboldtiana no siempre le hace justicia ni a la letra ni al espíritu de la «constelación» intelectual de Humboldt<sup>16</sup>. La formación (*Bildung*), así reza el sueño del idealismo alemán, debería fomentar las capacidades creativas, la madurez del carácter y un desarrollo orgánico del individuo; no debe ser primordialmente medio para un fin, sino fin en sí misma. Los profesores tenían que encarnar la unidad de investigación y docencia: El maestro puede enseñar como conocimiento sólo lo que ha ganado por sí mismo como fruto de su indagación. Acaso lo más llamativo estriba en haber apostado por Universidades que se sustraen a la presión del beneficio inmediato, a esta ascendente escatología del *ipso facto*. La formación humboldtiana es hoy un concepto de combate (*Kampfbegriff*). A veces es usado para impedir, de manera retrógrada, perentorias reformas estructurales. Pero al mismo tiempo la preponderancia de las ciencias duras es incontestable, y en lugar de investigar no pocos colegas han de simular proyectos macrocolectivos, como lo hacen los científicos experimentales, para obtener algo más que el mínimo de subsistencia. Y no siempre son conmensurables unos con otros. Está surgiendo una suerte de jerigonza de instancias y formularios, que sugiere una exactitud en los cálculos sencillamente inencontrable en nuestras disciplinas. La jerga económica predominante («acreditación», «evaluación», «competencia») refleja las constricciones a las que están expuestas sin esperanza las CE, aunque sólo sea por el hecho de que la burguesía culta (*Bildungs-*

---

helm von Humboldt, véase su texto de 1810 «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín» (traducido e introducido por Borja Villa Pacheco en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38 (2005), pp. 283-291, especialmente p. 290).

<sup>16</sup> Empleamos una expresión cara a un estudioso del Idealismo alemán: Dieter Henrich, *Konstellationen. Probleme und Debatten am Ursprung der idealistischen Philosophie (1789-1795)*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1991. Precisamente a Henrich le debemos un libro reciente comprometido con lo que aquí nos ocupa: *Die Philosophie im Prozess der Kultur*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2006.

*bürgertum*), su último *lobby* y bastión, agoniza. Si los políticos educativos tienen hoy visiones, ven células madre, no la parábola de los anillos de Lessing<sup>17</sup>.

Una propuesta que sigue teniendo partidarios y detractores, a pesar de haber sido incubada a comienzos de los años sesenta, es la de la teoría de la compensación, presentada por Joachim Ritter en su célebre artículo «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna» (1961). Su impronta obedece a la pujanza de sus epígonos, H. Lübke y O. Marquard. Paradójicamente, también allí resuena la salmodia de «una crisis estructural de la Universidad» a resultas de la masificación, la incesante profesionalización y la galopante especialización. Y la acción conjunta de estos tres jinetes del apocalipsis implica la «inactualidad» de Humboldt: «En cuanto institución orientada hacia la formación... se encuentra en una contradicción sustancial con las necesidades ineludibles de la sociedad industrial», y no está en condiciones de rendir lo que la sociedad moderna, cuya praxis está basada en las ciencias (físico-matemáticas, se entiende), le exige<sup>18</sup>. La moraleja impone el abandono de la idea alemana de la Universidad y del concepto de formación —intercambiables desde Humboldt—.

Pero la premisa de la Universidad, la «formación en libertad y soledad de una ciencia pura, desvinculada de finalidades concretas», distinta de la formación profesional o especializada (*Berufsausbildung, fachlicher Ausbildung*), hace gala de un exuberante árbol genealógico en la filosofía desde la antigüedad griega. La intemperstividad de la Universidad va de la mano de la intemperstividad de la filosofía. Las CE son ciencias teóricas, inaplicables prácticamente, no necesarias y, por lo tanto, libres, pero no por eso quedan reducidas a simples vestigios o reliquias del mundo preindustrial, sino que

---

<sup>17</sup> Adam Soboczynski, «Humboldt, adieu! Alle deutschen Grossreformen stagnieren? Eine nicht – die deutsche Universität wird radikal umgebaut. Effizienz ist das Ziel. In Bonn wie überall im Land», en: *Die Zeit*, 4.05.2006, p. 21. Cf. A. Franzmann y B. Wolbring, *Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*, Berlín, Akademie Verlag, 2007.

<sup>18</sup> «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna», en: J. Ritter, *Subjetividad. Seis ensayos*, Barcelona, Alfa, 1986, pp. 93-97. Ritter fue rector de la Westfälische Wilhelms-Universität de Münster (1962-1963).

son más tardías, más jóvenes —dirá Marquard—, que las ciencias naturales, y «poseen su lugar propio en la sociedad industrial, en cuyo terreno han crecido». La constitución metodológica y la implantación universitaria de las CE tienen lugar sólo en el siglo XIX y, por consiguiente, son ciencias «modernas». Pero la gran paradoja de ese siglo consiste en que el sacrificio de la tradición a las necesidades de la sociedad coincide con el despertar del sentido histórico. Hegel conceptualizó este proceso jánico con el término «escisión» (*Entzweiung*): «la sociedad moderna arranca y separa de sí el ser histórico»: ya no sólo el «sol del pastor» no es el «sol del astrónomo», sino que, en el ámbito político, cualquier hombre se erige en ciudadano al precio de un drenaje de su historicidad, conquista existencia social desgajándolo de sus orígenes. Las CE compensan la abstracción y la ahistoricidad de la sociedad moderna, actualizan (*vergegenwärtigen*) lo que sin ellas quedaría abandonado irremisiblemente en el proceso de uniformización. La tarea insoslayable de las CE reside en comprender y concebir las creaciones y objetivaciones del espíritu humano en su propio contexto para trasladarlas al presente y debe ser asumida por la Universidad y cumplir así el anhelo de Humboldt<sup>19</sup>.

Como constataremos, esto no es un ripio ni un discurso enterrado y a lo sumo momificado, sino que en Alemania bulle la discusión en torno a las CE y en la búsqueda de su sentido perdido están en marcha diversas tentativas para galvanizarlas y sacarlas de su sopor<sup>20</sup>. Sin duda la más audaz ha sido la exhibida por la *Acade-*

---

<sup>19</sup> «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna», pp. 105, 107, 111, 115, 117, 118, 122. Se ha producido una transformación en la relación entre teoría y praxis. La praxis, que en Aristóteles descansaba en el saber adquirido y transmitido por las artes, ahora se basa en las ciencias naturales. Éstas ocupan el puesto que clásicamente les estaba reservado a la percepción y a la experiencia naturales e históricas.

<sup>20</sup> Andreas Sentker, «Suche nach dem verlorenen Sinn. Geisteswissenschaften in der Krise», en: *Die Zeit*, 1.12.2005, p. 46. En Essen nació a finales del año pasado una red de CE y Ciencias de la Cultura. Las fundaciones *Volkswagen* y *Fritz Thyssen* han animado (la primera lo inauguró en 2001 y la segunda se sumó en 2005) unos generosos programas de apoyo a las CE y a la filosofía en particular, con unas dotaciones, en comparación con las pírricas que por aquí menudean, verdaderamente astronómicas. El del primero se denomina «Temas clave de las CE». Algunos de esos temas de calado filosófico —aun que se premia la cooperación interdisciplinar— son:

*mia de las Ciencias de Berlín Brandeburgo* con el título *Manifiesto Ciencias del Espíritu*. En el quinteto firmante destacan dos profesores de filosofía (C. F. Gethmann y J. Mittelstrass) —además del antiguo y el nuevo director de la Academia (D. Simon y G. Stock), y de un historiador (D. Langewiesche)—, y su rúbrica no se limita a una mera adhesión. En su preámbulo afirma que tales ciencias son «una sólida parte constitutiva de nuestra cultura científica y cotidiana», y que en ellas se «concibe el mundo moderno de forma científica». Sin embargo, están en baja forma, porque les aquejan serios «problemas de orientación y de organización». Examen del estado actual y propuestas para su mejora son expuestos en un decálogo bautizado leibnizianamente como «Elementos del mejor de los mundos científico-espirituales posibles». De una manera telegráfica enunciamos las diez tesis: 1) Las CE continuarán siendo ciencias *universitarias*. Su tarea debe consistir en hacer comprensible, analítica y constructivamente, la «*forma cultural del mundo*», a la que también pertenecen las ciencias (naturales y sociales). 2) Son «*formas de saber transdisciplinares*». 3) Han experimentado a lo largo del tiempo una «*particularización*» disciplinar e institucional carente de fundamentos epistemológicos convincentes. 4) Deben organizarse con una estructura de *Departamentos* o de *Centros*, más allá de una existencia corpuscular y minúscula, con el fin de restablecer unidades disciplinares más amplias. 5) Se recomienda la creación de *centros de excelencia* (*Institutes for Advanced Studies*) por un tiempo limitado, es decir, de unidades de investigación punteras que lleven a cabo un trabajo que trascienda las especialidades y las disciplinas. Tales centros podrían tener su sede también en las Academias de las Ciencias, en estrecho contacto con las Universidades.

---

«Control y responsabilidad. Investigaciones sobre la naturaleza y la cultura del querer» (W. Vossenkuhl); «Saber y poder. Facultades cognitivas de sistemas biológicos y artificiales» (A. Bartels); «*Animal emotionale*. Sentimientos como *Missing Link* entre conocer y obrar» (A. Stephan); «Representaciones: Teorías, formas y técnicas» (H. J. Sandkühler); «Transformación estructural del reconocimiento en el siglo XXI» (A. Honneth). Y el del segundo «Pro CE». Entre los agraciados de estos programas están, p. ej., «Reconducción de la teoría de la acción a la ética» (U. Wolf) y «Esplendor y miseria de la marcha erecta —Historia de un motivo antropológico». Otras dos fundaciones de reconocidos prestigio apoyan la iniciativa: la *Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius* y el *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*.

6) Se debería crear una gran institución científica, según el modelo del *Collège de France*, que contribuyese a la *unidad interna e institucional* de la investigación en CE. 7) Los *Institutos extrauniversitarios de CE* con una labor acreditada deberían continuar existiendo y participar en la responsabilidad de proyectos a largo plazo. 8) Las *Academias de las Ciencias* deberían ser también en el futuro centros de trabajo científico espiritual y de *asesoramiento científico a la sociedad*. 9) Se deberían crear *institutos de edición* autónomos. 10) Cabría concebir un *programa europeo para las CE*.

En suma, las CE tienen hoy esencialmente dos problemas: uno teórico y otro institucional. El teórico se refiere a la comprensión poco clara de su propio concepto de ciencia y, por tanto, al lugar sistemático en el entramado científico; el institucional a sus déficit organizativos. El guión es plenamente humboldtiano, aunque en la ejecución pretenda distanciarse del mismo.

La autocomprensión de las CE está hoy (al menos en Alemania) determinada por dos concepciones, que, aunque creen acudir en su auxilio, en realidad las debilitan: se trata de la concepción de las dos culturas y de la ya aludida teoría de la compensación. Según C. P. Snow<sup>21</sup>, el inventor de esa dicotomía, las Ciencias Naturales (CN), las ciencias con pedigrí, miden y pesan; las CE forman y recuerdan. El científico-natural mira hacia delante; el espiritual hacia atrás. Así aparece el mundo dividido y las CE quedan liberadas aparentemente de una presión modernizadora. Pero esta liberación de la *pars sana* de la ciencia podría ser funesta para ellas, al tener que vérselas con poderosos competidores de una industria cultural.

Según la teoría de la compensación, las CE compensan los daños de la modernización causados por las CN y la técnica. Sus representantes son acusados de malversar el dualismo de naturaleza y espíritu que el Idealismo alemán procuró superar<sup>22</sup>, aliándolo con

---

<sup>21</sup> *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid, Alianza Editorial, 1977 (es una versión ampliada de *Las dos culturas y la revolución científica*).

<sup>22</sup> Ya en la tercera *Crítica* kantiana se había priorizado la tarea de tender un puente entre la naturaleza y la libertad (AK V, 175-176). Fichte emprende la génesis del No-Yo a partir del Yo desde 1794, y la filosofía de la historia de Schelling en 1800 se presenta como una tentativa de resolver el problema supremo del idealismo trascendental, esto es, el de la unión de la libertad y de la necesidad, del espíritu y de la naturaleza (*Sistema del idealismo trascendental*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 378).

los adalides de las dos culturas y reservando a las CE un papel enano (*zwerghafte*), meramente homeostático. El mundo está (re)partido y el espíritu, que se designa ahora a sí mismo científico-espiritual, está satisfecho con la pequeña porción que le ha sido adjudicada por la otra parte de la cultura.

Frente a las dos anteriores, la alternativa del quinteto es que las CE tienen que ocuparse de la *forma cultural del mundo* y, para hacerlo científicamente, han de alcanzar una óptica transdisciplinar, según su idea (idealista) originaria, lo que significa: 1) Disolución en las áreas de literatura, lenguaje e historia de las falsas particularidades especializadas. 2) Superación del mito de las dos culturas mediante líneas de investigación en la intersección de ambas. 3) Sustitución del paradigma historicista por un paradigma filosófico a la par que la recuperación por la filosofía de la conciencia de su esencia sistemática<sup>23</sup>.

Según Jürgen Mittelstrass, *alma mater* del manifiesto, el concepto de formación ha perdido su significado filosófico, teórico e institucional, ligado al Idealismo alemán. El concepto de un adiestramiento profesional (*Ausbildung*) conforme a la praxis lo ha destronado. Esto no entraña que la formación humanista sea superflua en el futuro, pues «continúa siendo hoy imprescindible en una sociedad que no sólo se entiende a sí misma como abierta, sino también como una sociedad acelerada y a cuyo credo pertenecen cambio permanente e innovación, movilidad ilimitada y flexibilidad camaleónica». Una «formación filosófica» vigente aún hoy «presupone que la filosofía no se autocomprenda primariamente como formación histórica (hermenéutica) —lo que hoy parece ser mayoritariamente el caso—, sino que se conciba a sí misma otra vez como formación sistemática», como trabajo con las estructuras racionales y científicas de nuestro mundo<sup>24</sup>. También aquí, además de vacuas alhara-

---

<sup>23</sup> Hay que subrayar que Mittelstrass es el editor de la *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Mannheim, Bibliographisches Institut, 1980 ss.), en cuyo prólogo abunda en algunas ideas aquí escanciadas (pp. 5-9). De manera más prolija en *Wissenschaft als Lebensform: Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982.

<sup>24</sup> «Der Bildungsbegriff in der Krise. Stellungnahmen von Jürgen Mittelstrass, Volker Steenblock und Walther Ch. Zimmerli», en: *Information Philosophie*, 2, Mayo 2006, pp. 47-49.



cas, emerge la Historia de la Filosofía como una rémora para la Filosofía y se lanza otra andanada contra los compensadores o conservadores hermenéuticos.

Luego no es difícil radiografiar el bajo estado de forma de las CE. Dispersas en disciplinas y subdisciplinas, se han consagrado a las cuestiones microscópicas. Su perspectiva investigadora se dirige a menudo hacia atrás, su concepto de ciencia es forzosamente impreciso. Se han embarcado en una búsqueda de su propia utilidad que las ha degradado a ciencias reparadoras de las ciencias naturales y económicas, a proveedoras de ética y agencias de servicios de orientación. ¿No estaremos creando «enfermos imaginarios» y favoreciendo una «precaria exotización» de estos saberes<sup>25</sup>? Marquard habló en alguna ocasión de «la necesidad humana de vivir en un mundo con colorido, confianza y sentido» que crecería en sociedades desencantadas racionalmente y que debería ser cubierta por las CE, en la medida en que cuentan historias de sensibilización, de preservación y de orientación<sup>26</sup>. Ellas serían nuestros osos de peluche en una modernidad en que nos sentimos intrusos. Semejante rol les parece enano a los firmantes. ¿Apoyan con ello un papel gigantesco (*riesenhafte*) de las CE? No queda claro en su texto programático, como tampoco queda clara la diferencia entre la enigmática transdisciplinaridad y la manida y ya moribunda interdisciplinaridad. Parece que la filosofía, una vez tome conciencia de su «esencia sis-

---

<sup>25</sup> Jürgen Kocka, «Eingebildete Kranke. Selten waren die Geisteswissenschaften so produktiv wie heute. Leider begreift die Akademie das nicht», en: *Der Tagesspiegel*, 9.12.2005. El título es suficientemente elocuente —si bien es cierto que entre los que cuentan con fama internacional y con eco en la opinión pública y en los *mass media* no cita a filósofos, sino a historiadores, lingüistas, especialistas en literatura y arte, arqueólogos y etnólogos—. El teólogo y flamante presidente de la Universidad Humboldt de Berlín, Christoph Markschies, que hace de Humboldt y Schleiermacher uno de sus buques insignia, sugiere una operación de salvamento de las CE. Quiere desarrollar las ciencias de la vida (*Lebenswissenschaften*) hasta convertirlas en ciencias de integración (*Integrationswissenschaften*), tendiendo puentes entre las dos culturas en una nueva Facultad, en la que, por supuesto, encontrarían cobijo la filosofía, la historia o la teología (*Die Zeit*, 5.01.2006).

<sup>26</sup> O. Marquard, «Sobre la inevitabilidad de las ciencias del espíritu», pp. 116-117; *id.*, *Filosofía de la compensación*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 55.

temática», debe hacer una aportación decisiva para alcanzar la transdisciplinariedad, pero sin que se diga exactamente cuál<sup>27</sup>.

Por eso se esperaban con expectación las recomendaciones de la comisión de CE del Consejo de la Ciencia (*Wissenschaftsrat*) germano. Según su dictamen, no hay ninguna crisis, sino más bien todo lo contrario, a pesar de que, respecto a la filosofía (y el contundente veredicto de E. Tugendhat sobre el nulo papel internacional de la filosofía alemana en la actualidad), se abstienen de emitir un juicio. Las quejas generalizadas por la decadencia de esas disciplinas y la retórica pesimista son infundadas y se basan acaso en la decepción del estatuto especial del que han gozado en la última centuria. Hasta los años 50 del siglo pasado debían defender la Alemania «verdadera» (*eigentliche*), cultural, frente a la modernidad. En los 60 y 70 eran muy solicitadas como ciencias de la democratización, pero han perdido ese papel cuasi sacerdotal. Hoy son ciencias como las demás y no plataformas para la legitimación nacional. Pintan un paisaje idílico a remolque del carro humboldtiano<sup>28</sup>. No obs-

---

<sup>27</sup> Uwe Justus Wenzel, «Handgreifliche Disziplin. Auch die Geisteswissenschaften haben nun ein “Manifest”», en: *Neue Zürcher Zeitung*, 26.11.2005. El Manifiesto lleva el sello inconfundible de J. Mittelsstrass, con pasajes literales extraídos de otros trabajos suyos (su artículo de 1999 «Krise und Zukunft der Geisteswissenschaften», reimpresso en el volumen *Wissen und Grenzen: philosophische Studien*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2001).

<sup>28</sup> Para dicha comisión no se trata de escindir docencia e investigación, pues no hay mejor modelo de investigación que la conexión con la enseñanza por la constricción de presentar resultados complejos con el nivel de un recién llegado a la Universidad. El paro entre los licenciados en CE es la mitad que en otras disciplinas y considerablemente más bajo que entre los no académicos. Además, han conquistado en los últimos 20 años nuevos campos profesionales. No hay mejor formación profesional que una cierta distancia respecto a las demandas de la profesión. Aprender investigando, descubriendo (*das forschende Lernen*), ha sido el punto fuerte de la Universidad alemana («“Es gibt keine Krise”. Wie geht es den deutschen Geisteswissenschaften? Blendend, sagen der Kunsthistoriker Horst Bredekamp und der Historiker Ulrich Herbert», en: *Die Zeit*, 2.02.2006, p. 39). A este propósito el *Manifest* afirma que la investigación conduce a la especialización, pero la docencia no debería secundar esto en la normativa reguladora de los estudios. Docencia a partir de la investigación (*Lehre aus Forschung*) y aprendizaje investigador (*forschendes Lernen*) no exigen anclar institucionalmente toda especialidad investigadora en la docencia.

tante, a lo mejor andan un poco descaminados en lo concerniente a tomar por una antigualla la pretensión de legitimación nacional.

Odo Marquard habla de una «*Ritter-Schule*» («*Ritter*» también significa caballeros en alemán), que surgió, tardíamente, por la réplica casi unánime al repudio sesentayochesco de la estructura democrática de la República Federal, denigrada a un Estado represivo capitalista. La República Federal no es una revolución malograda (*versäumte*), sino una democracia exitosa (*gelungene*)<sup>29</sup>. La filosofía del mundo moderno de Ritter, de la que se nutren los «compensadores», es la filosofía de la escisión positivada, inspirada en Hegel, que es a la vez la filosofía de la revolución y de la metafísica, esto es, del futuro y de la tradición. Para los modernos el porvenir se emancipa del provenir. El progreso, en la modernidad y por primera vez en ella, se convierte enfáticamente en lo nuevo, al ser indiferente a la tradición. La tesis decisiva es la copertenencia de lo separado mediante la escisión moderna. El provenir y el porvenir se necesitan recíprocamente. La tarea de las CE y a la postre de la filosofía consiste en articular experiencias de continuidad bajo condiciones de discontinuidad. Pero la filosofía de Hegel positiva la escisión, es decir, la copertenencia de pasado y futuro necesita la escisión, preservándonos de la hegemonía tanto del uno como del otro. La escisión positivada es el problema y la solución, y la filosofía debe velar por la paz con la propia realidad, con la razón existente, con la vida civil, particularmente en la República Federal de Alemania. Este giro hacia la civilidad despide las grandes ilusiones. Aunque sostienen que su filosofía no es la de la identidad, la identificación con el *statu quo* se nos antoja enojosa y sospechosa<sup>30</sup>. Ellos

---

Tan irrenunciable es lo primero como lo último, lo cual capacita para un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Manifest*, pp. 23-25).

<sup>29</sup> «Nachwort» a la edición ampliada de J. Ritter, *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003, p. 456. Véase el apunte autobiográfico de Marquard en *Adiós a los principios*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2000, pp. 11-29 (sobre todo, pp. 14 ss.).

<sup>30</sup> O. Marquard, «Zukunft und Herkunft. Bemerkungen zu Joachim Ritters Philosophie der Entzweiung», en: K. Röttgers (ed.), *Politik und Kultur nach der Aufklärung. Festschrift Hermann Lübke zum 65. Geburtstag*, Basilea, Schwabe, 1992, pp. 96-107 (especialmente pp. 104 ss.). Sobre el trasfondo ideológico de esa Escuela puede consultarse el libro de Jens

dicen integrar una generación que hace ostentación de un escepticismo respecto a la consigna «*fiat utopia, pereat mundus*» y de una suspicacia frente a las reivindicaciones del movimiento estudiantil de los sesenta y setenta, llegando a describirlo como parte de una contrailustración que mina los presupuestos ideales e institucionales de la ciencia moderna<sup>31</sup>. La tesis nuclear de Lübbe y de sus correligionarios compensadores reza así: Los disturbios de la juventud estudiantil no tienen su principal causa en las insuficiencias manifiestas de las instituciones de nuestro sistema educativo. Las intenciones espurias que aquí les son imputadas a los estudiantes contrastan con las nobles que se atribuyen a sí mismos al denunciar esas carencias «manifiestas» que les indujeron a sondear extramuros de la Universidad foros de discusión interdisciplinar, como el de

---

Hacke, *Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.

<sup>31</sup> Hermann Lübbe fue entre 1967 y 1970 Secretario de Estado de Enseñanza Superior en Nordrhein-Westfalen durante el gobierno del SPD, y en su libro *Hochschulreform und Gegenauflärung. Analysen, Postulate, Polemik zur aktuellen Hochschul— und Wissenschaftspolitik* (Freiburg im Breisgau, Herder, 1972) recoge trabajos de 1965 a 1971. «La universidad de la tradición humboldtiana está agotada. Helmut Schelsky lo ha constatado de una manera sobria y emotiva en el epílogo a la segunda edición de su libro *Einsamkeit und Freiheit*. La inevitabilidad de este final es al menos retrospectivamente comprensible y una propiedad esencial de los procesos históricos es su irreversibilidad. [...] El futuro de la Universidad no es fácil de predecir. [...] Lo más probable es que su evolución sea determinada más fuerte que ahora por las pretensiones de servicios que el Estado y la sociedad le reclaman como nunca antes. De esta manera las tareas de formación especializada (*Ausbildung*) deben dominar irrefragablemente en el futuro» (pp. 9-10). Alude al libro *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (Düsseldorf, Berstelmann, 1971; la primera edición es de 1963). Incorpora esta segunda edición un suplemento con un título elocuente: «El final de la Universidad humboldtiana: Ni soledad ni libertad» (pp. 241-268). La influencia de Schelsky (amén del libro anterior, tuvo también una gran resonancia *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Dusseldorf/Köln, 1957, pero con sucesivas reediciones) en el *Collegium Philosophicum* de Münster es notoria (véanse, p. ej., J. Ritter, «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna», pp. 95 ss.; O. Marquard, *Adiós a los principios*, pp. 12 ss.). Los delfines de Ritter se consideraron miembros de esa «generación escéptica» que retrata Schelsky.

*Poética y Hermenéutica*. Alemania celebró en 2007 el Año de las CE, y, según una de sus estrellas fulgurantes, Harald Welzer, ya han periclitado los tiempos en que ellas porfiaban, por mor de salvar su existencia, en la necesidad de autoilustración de las sociedades o en su beatífica «inevitabilidad», pues constituyen una parte irrenunciable del tejido productivo del sistema moderno de vida, logran transparencia bajo condiciones complejas y ponen a nuestra disposición un saber orientador<sup>32</sup>.

El tándem Ferry-Renaut comparte con el *Collegium de Münster* bestia negra: el sesentayochismo y sus secuelas. Ambos han llevado a cabo una prolija reflexión sobre la Universidad<sup>33</sup>, consecuencia de la miseria en que está postrada y de su malestar con el método de enseñanza que en ella impera, dirigida exclusivamente a los exámenes y a las oposiciones. Se han ocupado desde hace años de la crisis de la filosofía en Francia, que obedece a una doble causa: a la urdimbre del aparato educativo y a la coyuntura histórica que gira alrededor de 1968. Partieron de una suerte de moda: la proclamación del «fin de la metafísica o de la filosofía», vinculada a la crisis del hegelianismo. Ese dúo refundó el llamado *Collège de Philosophie*<sup>34</sup> cuan-

---

<sup>32</sup> Harald Welzer, «Schluss mit nutzlos! Die Geisteswissenschaften werden gebraucht, um die Welt neu zu denken. Doch dafür müssen sie mutiger werden», en: *Die Zeit*, 25.01.2007, p. 43. Pero no nos engañemos (ya lo insinué al discutir las tesis de J. L. Pardo), el peso de las Humanidades en las *creative industries* es, en comparación con otros países avanzados, aún exiguo o está distorsionado por la politización (en detrimento de la profesionalización) de la gestión cultural. En nuestro terruño todavía se tiende a premiar a los adeptos en lugar de a los capaces y competentes. Lo anterior no trivializa la importancia creciente del sector de «la cultura y el ocio» en nuestra economía.

<sup>33</sup> Luc Ferry y Alain Renaut, «Université et système. Réflexions sur les théories de l'Université dans l'idéalisme allemand», en: *Archives de Philosophie*, 42 (1979), pp. 59-90; L. Ferry, J.-P. Pesron y A. Renaut, «Présentation» a *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, París, Payot, 1979, pp. 9-40; A. Renaut, *Les Révolutions de l'Université*, París, Calmann-Lévy, 1995.

<sup>34</sup> Creado en 1974, pues próximos a Jean Wahl les habían pedido revivir su antiguo *Collège de Philosophie*, establecieron una relación entre su proyecto institucional (el trabajo efectivo en seminario, es decir, la construcción del *Collège* como espacio de comunicación o de intersubjetividad) y su proyecto teórico (una crítica de la razón que no conduzca, como lo

do la defensa de la existencia de la filosofía era débil: la apelación a las tradiciones no se sostenía en un tiempo en que se trataba sobre todo de subvertir las «viejas estructuras» y de hacer «tabla rasa del pasado»<sup>35</sup>. Se zambullen en el estudio de la correlación entre filosofía y sociedad en la Universidad articulada en el seno del Idealismo alemán como reacción a dos empresas dominantes en la escena francesa: la Escuela de Frankfurt y Heidegger, que tienen en común, a pesar de sus discrepancias, la impugnación de la racionalidad en su devenir mundo como fuente de opresión. La humanidad ya no puede esperar nada de la racionalidad, denunciada como *esencial-*

---

que ella critica, a la destitución del sujeto, sino que, por el contrario, rehabilite los derechos del particular frente a lo universal). Cf. «Qu'est-ce qu'une critique de la raison? Table ronde avec Jean-Michel Besnier, Luc Ferry, Alain Renaut, Alain Trousson», en: *Esprit*, 4 (1982), pp. 89-111; «Luc Ferry. I sogni del decostruzionismo chiariti con i sogni del criticismo. Un'intervista di Fosca Mariani-Zini», en: *Informazione Filosofica*, 1/1990, pp. 7-15; «Y a-t-il une pensée 68? Luc Ferry, Alain Renaut, Alain Finkielkraut, Krzysztof Pomian: discussion», en: *Le débat*, n.º 39 (1986), pp. 31-54; L. Ferry y A. Renaut, *Système et critique*, Bruselas, Ousia, 1984; *id.*, *Philosophie politique*, I-III, París, PUF, 1986-1988; *id.*, *La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, París, Gallimard, 1985; *id.*, 68-86. *Itinéraires de l'individu*, París, Gallimard, 1987 (obviamente, no hemos ofrecido un recuento exhaustivo de la bibliografía en solitario o al alimón de estos dos autores). De la intensidad del debate da cuenta el grueso número de la revista fundada por Sartre, *Les Temps Modernes*, 61 (2006), dedicado a la *Éducation Nationale. Les faits et les mythes*.

<sup>35</sup> Luc Ferry y Alain Renaut, «Philosopher après la fin de la philosophie?», en: *Le débat*, n.º 28 (1984), p. 137. Para la concepción hegeliana, la filosofía es un sistema del saber y, correlativamente, su historia aparece como la sistematización progresiva de todas las determinaciones del pensamiento, aportando cada autor, desde la antigüedad griega, su contribución al edificio de la filosofía —hasta su cierre último en el que la verdad resplandece como la totalidad de los momentos superados en su unilateralidad. Para Heidegger y sus herederos se trata, sin embargo, de mostrar que lo descrito por Hegel como victoria de la filosofía es en realidad su supremo fracaso. La identidad de lo real y lo racional olvida su verdadero asunto, su tarea genuina, la apertura al ser como diferencia ontológica. Esta representación del fin de la filosofía da lugar a un antihegelianismo generalizado y a la tentativa de reencontrar un acceso a lo impensado, a lo otro, que el concepto habría intentado en vano reconducir a lo mismo (pp. 144-145).

mente (y ya no *accidentalmente*) totalitaria<sup>36</sup>. A la filosofía le toca morir como discurso racional y renunciar al sistema para allanar un nuevo comienzo. Hay, sin embargo, un momento y un lugar, el idealismo alemán, en que la filosofía con vocación sistemática toma posición respecto a un campo social: la Universidad. Los textos de esta pléyade muestran que el lazo entre racionalidad teórica y racionalización social es complicado y multiforme. Las circunstancias que rodean la fundación de la Universidad de Berlín<sup>37</sup> no son desdeñables, pero en absoluto determinantes. Las balizas temporales de ese evento, 1802 y 1812, van más allá de la fecha de apertura de esa institución, octubre de 1810, porque en esa década se incuba y se culmina el debate en torno a la creación de un nuevo centro de enseñanza superior, desprovisto de lo que Schleiermacher denominó la «forma gótica»<sup>38</sup>, esto es, arcaica, de las anteriores universidades. En 1802 el ministro prusiano Beyme le encargó al profesor Engel, antiguo preceptor del rey y miembro de la Academia de las

---

<sup>36</sup> Para la primera Teoría crítica la razón está ligada a la emancipación de la humanidad al sustraerla al reino del interés particular. En la sociedad burguesa la razón puede convertirse en un instrumento de semejante interés, y la razón instrumental es una figura insuficientemente auto-crítica y olvidadiza de su función liberadora. Luego se trata de una pseudoracionalización que va a ser cuestionada (por enmascarar la falsa racionalidad del burgués). A partir de los años 50 la nueva Teoría crítica (nombre acuñado en 1970) ve insertos en la racionalidad misma la opresión y el totalitarismo. La sociedad ha evolucionado hacia un mundo totalmente administrado, aniquilador de la autonomía individual. Heidegger establece una relación entre el declive planetario y el declive del pensamiento (la metafísica de la subjetividad), entre el totalitarismo socio-político y la razón sistemática misma (cf. L. Ferry y A. Renaut, *Heidegger et les modernes*, París, Grasset, 1988).

<sup>37</sup> Wilhelm Weischedel ha recogido en un volumen todos los documentos y testimonios que impulsaron la creación de la Universidad de Berlín (*Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, hrsg. v. W. Weischedel, Berlín, de Gruyter, 1960). Son útiles, a pesar de sus lagunas, otras dos antologías: *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959 (las traducciones de los textos incluidos no siempre son fiables), y Ernst Müller (ed.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, Leipzig, Reclam, 1990.

<sup>38</sup> *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, p. 236.

Ciencias, un proyecto de reorganización que le fue remitido en marzo. Las derrotas militares de 1806 ante Napoleón precipitaron los acontecimientos y volvieron urgente la reforma, toda vez que en la paz de Tilsit perdió Prusia sus territorios y universidades del Elba occidental. En sus famosos *Discursos a la nación alemana*, pronunciados en 1807, Fichte abogaba por regenerar las fuerzas espirituales de un Estado humillado materialmente. Beyme hizo un llamamiento al estamento docto, particularmente a los filósofos, para que se involucrasen en esa empresa. Fichte respondió pronto con su *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior a erigir en Berlín*, enviado en otoño de 1807. Schleiermacher redactó una réplica al plan fichteano en sus *Pensamientos ocasionales sobre Universidades en sentido alemán* de 1808.

Wilhelm von Humboldt vivía desde 1802 en Roma como embajador prusiano en la Santa Sede. En 1809 regresó a Alemania por el deseo del rey de que asumiese en el Ministerio del Interior la dirección de la sección de culto e instrucción pública. Estuvo en el cargo apenas 16 meses. A él debemos una aportación memorable, *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas en Berlín* de 1810. Como árbitro en este duelo de titanes, inclinó la balanza a favor de Schleiermacher. Éste se convertiría en decano de la Facultad de Teología y Fichte de la Facultad de Filosofía y con posterioridad, en octubre de 1811, en rector. Precisamente el discurso inaugural de su rectorado, *Sobre la única destrucción posible de la libertad académica*, se granjeó la hostilidad de las asociaciones de estudiantes, cuyos privilegios constituían, según el Magnífico, una amenaza para la libertad universitaria, y tal declaración de guerra le abocaría a la dimisión en febrero de 1812. Pero éstas no fueron las únicas intervenciones de filósofos. Ya en 1802 Schelling, a la sazón profesor en la Universidad de Jena, impartió sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, donde también entra en buena lid con Fichte. Esa querrela era inevitable en la medida en que Schelling liga la esencia de la Universidad a la unidad del saber, un tópico que desde el alumbramiento de su *Doctrina de la ciencia* y de sus *Lecciones sobre el destino del sabio*, Fichte había hecho suyo.

En 1812 Hegel inicia, con una reflexión *Sobre la enseñanza de la filosofía en el instituto*, una serie de informes pedagógicos, dos de los cuales estarán dedicados en 1816 a la enseñanza de la filosofía en la Universidad y de nuevo en 1823 a la impartida en el liceo. En 1808 había interrumpido su carrera universitaria, comenzada en



Jena, para asumir la dirección de un Instituto de Enseñanza Media de Núremberg. En 1816 se reintegró a la Universidad de Heidelberg, antes de ser nombrado catedrático en Berlín, donde sería rector en 1830. Pocas veces ha tenido nuestro gremio tanto protagonismo en la génesis y configuración de la Universidad como en el caso humboldtiano. Su quintaesencia era filosófica e incluso idealista<sup>39</sup>. Todos los citados desempeñaron puestos de responsabilidad en ella o en las Academias (Schelling fue designado en 1806 secretario general de la de Bellas Artes de Munich y en 1827 presidente de la Academia de Ciencias de Baviera, para terminar recalando en 1841 en la Universidad berlinesa con el encargo real de destruir la simiente de dragones que había sembrado Hegel).

Desde el punto de vista de la historia de las Universidades el siglo XVIII ofrece una imagen catastrófica: ahogadas financieramente y científicamente improductivas. Las excepciones eran Göttingen y Halle, perdida tras la derrota infligida por Napoleón. A fin de comparar la idea de Universidad con la existente, vale la pena mencionar la condena unánime que a esta pléyade le merece la situación en aquel tiempo. Schelling describe las sensaciones de un neófito en el mundo académico: «recibe la impresión de un caos..., o de un vasto océano adonde se ve arrojado sin brújula ni estrella polar». Para Fichte en tal maremágnum no se aprenden sino «fragmentos» del saber, al albur de «la buena fortuna y del azar»; el estudiante se halla «sin timón y sin compás en el océano confuso»<sup>40</sup>. Además, la Universidad está cada vez más sola, sitiada tanto por las Academias,

---

<sup>39</sup> Schleiermacher osó afirmar lo siguiente: «Es evidente, en efecto, que la Universidad propiamente dicha (*eigentliche*), tal como la formaría la asociación científica, se ha mantenido tan sólo en la Facultad de Filosofía, y las otras tres, en cambio, son las escuelas especializadas (*Spezialschulen*) que el Estado ha fundado o que al menos pronto y preferentemente ha tomado bajo su protección, porque tienen una relación inmediata con sus necesidades esenciales» (en Ernst Müller (ed.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, p. 198). Cf. I. M. Fehér, *Schelling - Humboldt. Idealismus und Universität*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007.

<sup>40</sup> F. W. Joseph Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, Madrid, Editora Nacional, 1984, Lección Primera, p. 65 (la traducción deja mucho que desear); J. G. Fichte, *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior*, en: *J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt (GA), 1962 ss., §§ 2, 10, 21; GA II/11, 84, 91, 109.

fundadas sobre la máxima leibniziana (Leibniz fue el primer presidente de la Academia de las Ciencias de Berlín) «*theoria cum praxi*», con una decantación hacia lo productivo y lo útil, como por unas rivales directas: las «escuelas especiales» o especializadas (*Spezial-schulen*) y las «escuelas superiores profesionales» (*Fachhochschulen*). Esta concurrencia, bien cebada económicamente por vía pública y privada, con una Universidad delicuescente ha troquelado el devenir de la enseñanza superior no sólo de Alemania, sino también, p. ej., de Francia e Italia. El diagnóstico, sin fisuras, de los idealistas reza que *la Uni-versidad como tal no existe*.

Algo común a todos ellos es su reivindicación de lo que Schelling llama la «Uni-totalidad» (*Ein-und Allheit*), es decir, el espíritu del Sistema. A este concepto se enfrenta la realidad de una yuxtaposición de las cuatro Facultades heredadas desde el Medievo (artes, teología, derecho y medicina). La primera evolucionará terminológicamente hasta convertirse en la Facultad de Filosofía en sentido amplio, que abarcará lo que luego designaremos las letras, las matemáticas y las ciencias de la naturaleza. La filosofía en sentido estricto es una sección o departamento de dicha Facultad. Con Kant la Facultad de Filosofía se zafa de su posición subalterna y adquiere una preeminencia nueva que brillará con luz propia en esa década gloriosa a la que antes nos hemos referido. Schelling habla en su *Lección Primera* de que «el punto único del que depende toda investigación ulterior» es la «idea del saber incondicionado en sí», que «se despliega en la *totalidad* del árbol inmenso del conocimiento», esto es, la idea de una «totalidad orgánica de las ciencias»<sup>41</sup>. También, según Fichte, el «carácter de la filosofía» se acredita por su tendencia hacia la «*unidad*» frente a la «multiplicidad inconexa» y la «particularidad deslavazada», por la idea de una «*totalidad* del saber», en la que cada una de las partes, indispensable para el conjunto, está entrelazada con las otras<sup>42</sup>. Schleiermacher, Humboldt y Hegel suscriben esta idea.

El concepto mismo de Uni-versidad implica que lo diverso se vuelve hacia la unidad, hacia un principio originario desde el cual derivar lo múltiple. La Universidad debería *institucionalizar* la exigencia sistemática de la filosofía. Del cotejo entre el proyecto teórico de la sistematización y la realidad universitaria enmarañada se

---

<sup>41</sup> Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, p. 68.

<sup>42</sup> §§ 21, 60; GA II/11, 107, 155.

sigue la voluntad de aproximar ésta a su concepto, mas las discrepancias aflorarán en la manera de concebir la acción reformadora y la Universidad reformada. El Idealismo alemán impulsa el desplazamiento de la *universitas magistrorum et scholarium* a la *universitas scientiarum*, de la «corporación de los maestros y de los estudiantes» a la «reunión de los saberes», pero a partir de esta senda común se produce una bifurcación en un modelo liberal (representado por la pareja Humboldt-Schleiermacher) y en uno estatalista e incluso autoritario (Fichte). Del esfuerzo de la filosofía por racionalizar el campo social de la Universidad se siguen dos riesgos: 1) la oposición liberalismo-autoritarismo en el nivel de las modalidades prácticas del funcionamiento de la Universidad; 2) el autoritarismo teórico o imperialismo de la filosofía. Los trabajos que siguen acreditan que ese antagonismo reposa en un falso maniqueísmo, y las estridencias brotan de una distinta concepción de la filosofía «aplicada» y de su plasmación institucional a través de la intervención política.

¿Cómo interpretar una contribución que, según Humboldt, es inalienable para la Universidad: la «cultura moral de la nación» (*moralische Kultur der Nation*)<sup>43</sup>? Lo que denominaba organización externa no sólo equivalía a la autonomía de cualquier tutela política, sino también religiosa, algo que se logró con la Reforma. Pero, y Schopenhauer arremetió contra ello vehementemente, la Universidad fichteana se transfigura en una Iglesia, un «seminario», un «semillero», cuyos miembros, «novicios» e iniciados en una guisa de «catecismo filosófico», deben propagarlo a los profanos<sup>44</sup>. El

---

<sup>43</sup> *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*, p. 283. También hablará Humboldt de «educación y formación nacional» (*National-Erziehung und Bildung*) en *Solicitud de institución de la Universidad de Berlín (Mayo 1809)*, en: *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38 (2005), p. 293. Análogamente lo hará Fichte en el corolario de su *Plan* al referirse a la «educación de la nación» o «educación nacional» (*Erziehung der Nation, Nationalerziehung*) (§ 67, GA II/11, 170). Las actividades públicas de Fichte en esta época aparecen bien reseñadas en Stefan Reiß, «Fichte in Berlin. Öffentliches Engagement und Arbeit am System», en: Ursula Baumann (ed.), *Fichte in Berlin. Spekulative Ansätze einer Philosophie der Praxis*, Hannover, Wehrhahn Verlag, 2006, pp. 9-46 (sobre todo pp. 36 ss.).

<sup>44</sup> §§ 10, 12, 18, 30; GA II/11, 91 ss.; 98; 105, 120-121.

docto, ya desde sus *Lecciones sobre el destino del sabio* de 1794, es la «sal de la Tierra», el «sacerdote de la verdad», el «educador», el «maestro del género humano»<sup>45</sup>. Para Schelling la Universidad, como unidad sistemática del saber, es la encarnación sensible de la unidad de lo inteligible, el *medium* o *speculum* del Absoluto, el anuncio del Espíritu, la *Ecclesia spiritualis* como *corpus mysticum*. Renaut ha hablado de la función catequética de la Universidad en Fichte y teofántica en Schelling<sup>46</sup>. En el primero los sabios son los cruzados de la razón, que asumen una misión mesiánica, demiúrgica. El último no secunda ese activismo, pero transforma la Universidad en una soteriología, una cristología redentora. Schopenhauer se afaná por romper el hechizo del Idealismo y desenmascarar a sus popes como sofistas<sup>47</sup>. Esa campaña de desacralización ha proseguido hasta nosotros.

En los años sesenta Habermas destacaba la impertinencia de la «convicción filosófica del Idealismo alemán, según la cual la ciencia debe formar»<sup>48</sup>. Su desfechitización de la Universidad humboldtiana se basa, en primer lugar, en que la *universitas scientiarum*, como unidad sistemática del saber, ha caducado y ha abandonado el centro de la reflexión contemporánea, y, en segundo lugar, en que el Idealismo alemán dependía de estructuras del mundo del trabajo preindustrial, al focalizarse en la ciencia pura, desgajada de sus eventuales aplicaciones. Mas en la sociedad industrial ya no cabría separar saber y técnica, pues hoy ambos se retroalimentan recíprocamente. Sin embargo, esa caducidad no conlleva el adiós definitivo al prototipo humboldtiano, y persiste una cierta nostalgia de su función formadora. El poder de manipular un sector de lo real no determina lo prácticamente necesario desde el punto de vista del interés general,

---

<sup>45</sup> GA I/3, 56-58.

<sup>46</sup> A. Renaut, *Les Révolutions de l'Université*, pp. 131-135.

<sup>47</sup> «El ganar dinero con la filosofía constituyó entre los antiguos la señal que distinguía a los sofistas de los filósofos. La relación de los sofistas con los filósofos resulta, por consiguiente, completamente análoga a la que se da entre las muchachas que se han entregado por amor y las ramerías pagadas» (Schopenhauer, *Sobre la filosofía universitaria*, Valencia, Natán, 1989, pp. 64-65).

<sup>48</sup> Jürgen Habermas, «La transformación social de la formación académica» [1963], en: *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* [1963], Madrid, Tecnos, 1987, p. 338.

la formación de una voluntad democrática. El ideal de la formación por la ciencia, de una ciencia autorreflexiva, de un saber del saber merced al cual el competente o especialista se plantee las implicaciones sociales o políticas, continúa siendo un *desiderátum*. Kant le había encomendado a la filosofía ese cometido, pero con el tiempo también se ha convertido en una disciplina particular, en una especialidad, y ha dejado vacante un puesto aún por cubrir. Las ciencias sociales parecen ser la opción habermasiana. Pero este mero reemplazo de la Facultad de Filosofía por la de las Ciencias Sociales o Humanas dejan intactos los grandes principios del patrón berlinés: inescindibilidad de investigación y docencia, autonomía externa frente a toda injerencia, formación por la ciencia, autonomía interna (aun con una metamorfosis consistente en la institucionalización de la reflexión crítica como garante de la libertad académica de la Universidad por la intercesión de una Facultad particular, sucedánea de la filosófica). Todas las piezas encajan tal como Humboldt las organizó, interna y externamente, en su engranaje. Si la desacralización schopenhaueriana se trocaba en desfeticización habermasiana, Mittelstrass, el líder del quinteto citado, coadyuvó a su desmitificación. Es un mito porque la investigación científica se ha vuelto hoy un factor de producción y porque su hábitat natural ya no es sólo la Universidad. La especialización extrema asegura, además, la rentabilidad. Las Universidades están masificadas hasta la elefantiasis, y cada vez se confunde más su tarea con la escolarización (*Verschulung*) y la preparación de un oficio. En suma, es sinónimo de «escuela especial», lo contrario del ideal humboldtiano<sup>49</sup>, que ha degenerado en un «monstruo fosilizado». La ciencia pura ha cedido ante la tecno-ciencia. Y nuestra modernidad ya no es ni la colombina, en la que el hombre es considerado descubridor del mundo, ni la leibniziana, en la que el hombre se erige en el intérprete del mundo, sino la leonardiana<sup>50</sup>, en la que el hombre se ha recla-

---

<sup>49</sup> «El Estado no debe tratar sus universidades ni como centros de educación secundaria (*Gymnasien*) ni como escuelas especiales (*Specialschulen*)» (*Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*, p. 287).

<sup>50</sup> J. Mittelstrass, *Die unzeitgemässe Universität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1994, pp. 32-58, 95-110, 158-174. Max Weber ya previó la masificación de la enseñanza superior y abogó por la Universidad como «una cuestión de aristocracia espiritual» (*La ciencia como vocación*, p. 189).

mado *homo faber*, el artesano de un mundo que ha querido «hacer» o «fabricar», como si fuera su «obra». Leonardo da Vinci es el emblema de nuestro tiempo, pues los problemas que afrontamos afloran en un interregno, en los confines de diversas disciplinas, y su solución requiere la sinergia de varios saberes. En el universo leonardiano sólo valen las competencias transdisciplinares. Aunque la Universidad humboldtiana se haya quedado rezagada respecto a la leonardiana, su proyecto de reunir múltiples disciplinas en una empresa común (la Uni-totalidad, la Uni-versidad), continuaría siendo hoy mejor, como un mal menor, a cualquier otra alternativa. Ahí radica su «actualidad inactual». Pero esta extraña rehabilitación del mito humboldtiano posee otra dimensión que ha calado en la política educativa de su país. Reconocer la actualidad inactual del programa idealista implica inevitablemente una apelación a recrear, con vistas a la excelencia científica y formativa, Universidades de elite o punteras (*Spitzenuniversitäten*). Cada Universidad debe en adelante concentrarse en torno a una línea prioritaria, constituir un polo de excelencia y renunciar a ser una «Universidad completa» (*vollständige*)<sup>51</sup>. La Universidad sectorial (*Spartenuniversität*) ha arrinconado a la íntegra e integral (*Volluniversität*). Dicho de otra manera, la solidaridad estrecha entre enseñanza e investigación ya no responde a los imperativos de la Universidad de masas, que ha inscrito en su seno el hiato entre una instrucción próxima a la práctica, inmediatamente rentable, en los primeros ciclos y la formación de doctos en los últimos. Contra este viraje que ha bendecido la disociación entre enseñanza e investigación, esto es, contra la importación de las escuelas superiores en la Universidad, ¿acaso no cabría la deportación de ámbitos de las Universidades actuales a esas escuelas a fin de restaurar la tarea universitaria genuina: la formación cultural a través de una reconciliación de los elementos disociados? En su particular duelo el *homo faber* ha vencido teóricamente al *homo compensator*, la enigmática transdisciplinaridad a la engorrosa interdisciplinaridad, pero en la práctica, después del deprimente fallo del concurso de excelencia, hemos perdido todos, desde luego todos los idealistas. Pero el triunfo del *homo compensator* tampoco nos habría depara-

---

<sup>51</sup> Mittelstrass, *Die unzeitgemässe Universität*, pp. 60 ss. R. Münch se ha aplicado mordazmente al derrocamiento del nuevo icono del ranking (*Die akademische Elite*, Frankfurt a M., Suhrkamp, 2007).

do una cosecha mejor. ¿Tenemos que hacer frente al casandrismo con una ilusión retrospectiva? Si ya no nos queda París, ¿también habremos de olvidarnos de Berlín?

Me gustaría terminar con la lección con la que Schiller inaugura en Jena en 1789 su cátedra, «¿Qué significa y con qué fin se estudia historia universal?», donde presenta a dos antagonistas, el *Brodgelehrte* y el *philosophischer Kopf/philosophischer Geist*, confrontación que anticipa la fichteana entre dogmático e idealista, o la más familiar hoy en día entre oportunista e intelectual crítico. Un sabio ganapán es «Aquel a quien en su tarea sólo importan las condiciones que le posibilitan acceder a un cargo o cumplir las que participan de las ventajas de él; aquel que solamente pone sus fuerzas en movimiento para mejorar su estado sensible o para contentarse con tan estrechas miras. [...]. Dirigirá todo su celo a las exigencias que el futuro dueño de su destino le haga. [...]. No busca su pago en su riqueza intelectual, sino que lo espera del reconocimiento ajeno, de los cargos honoríficos, del sustento. [...]. Si la verdad no se transforma en oro, alabanzas periodísticas y favor principesco, ha buscado la verdad en vano.

Es digno de lástima el hombre que con la más noble de todas las herramientas en sus manos, la ciencia y el arte, no aspira a alcanzar ni a comunicar más que el jornalero con las peores; que en el reino de la libertad más absoluta arrastre consigo un alma de esclavo. [...]. Su ciencia profesional le asqueará como una chapuza..., su genio se enfrentará a su destino».

Schiller aleja este estereotipo de otro muy distinto, el espíritu filosófico: «él ha amado la verdad más que a su sistema [...]; todo lo que adquiere en el reino de la verdad, lo ha adquirido para todos. El ganapán yergue barreras a su alrededor contra sus vecinos, de los que envidia la luz y el sol... En todo lo que el ganapán a menudo emprende tiene que pedir prestados del exterior atractivo y estímulo; el espíritu filosófico encuentra en su objeto, en su esfuerzo mismo, estímulo y recompensa»<sup>52</sup>. En la portada de la primera edición de su lección Schiller se denominó catedrático de Historia —lo que no era descabellado, pues había publicado algún trabajo sobre esta materia—. Pero cuando el a la sazón catedrático de Historia en Jena elevó una protesta, Schiller se denominó, en la portada de la

---

<sup>52</sup> *Escritos de Filosofía de la Historia*, traducción de L. Camarena, Murcia, Universidad de Murcia, 1991, pp. 2-3, 5.

segunda edición, catedrático de Filosofía<sup>53</sup>. Cabe preguntarse si ese cambio de denominación obedece sólo a que su tema, la historia universal, era entonces un tópico filosófico —desde luego el vergel del idealismo alemán—. Muy pronto se ocupó ya no de los efectos beneficiosos de la cultura filosófica, sino de los perversos. También las mentes filosóficas se reciclan en ganapanes, doctos mercenarios, sabios a sueldo, arribistas obsesionados con su carrera y la aceptación social, en lo que Schopenhauer llamó sofistas de una religión oficial o nacional y Nietzsche filisteos de la formación.

---

<sup>53</sup> O. Marquard, «¿Fin de la historia universal? Reflexiones filosóficas a partir de Schiller», en: *Filosofía de la compensación*, pp. 81, 92-93. Cf. Faustino Oncina y Manuel Ramos (eds.), *Ilustración y modernidad en Friedrich Schiller*, Valencia, PUV, 2006.





# LA UNIVERSIDAD EUROPEA ENTRE ILUSTRACIÓN Y LIBERALISMO. ECLOSIÓN Y DIFUSIÓN DEL MODELO ALEMÁN Y EVOLUCIÓN DE OTROS SISTEMAS NACIONALES

*Manuel Ángel Bermejo Castrillo*  
Universidad Carlos III de Madrid

## 1. *Ideario ilustrado y transformación de las universidades*

El arco cronológico determinado por las dos grandes personalidades que incardinan la aproximación al mundo universitario objeto de la convergencia de preocupaciones y enfoques científicos que ha dado origen a esta publicación nos sitúa en un período apasionante de la historia de esta institución, a caballo entre dos vigorosas concepciones sobre la organización política y jurídica del Estado, la Ilustración y el liberalismo, conexas entre sí, aunque muy distantes en sus principios, sus pretensiones y su alcance. Dos corrientes que, como sabemos, tendrán también hondas repercusiones en otros ámbitos del pensamiento y de la cultura, entre los que se incluye el que aquí nos ocupa: el de las formas y las vías de creación y de transmisión del conocimiento.

Circunscribiendo su proyección a este terreno, a despecho del arraigado prejuicio que ha tendido a presentar el siglo XVIII como una zona de penumbra en la senda del progreso científico —y, por consiguiente, en el devenir de la institución universitaria— entre las dos etapas de esplendor de los siglos XVII y XIX<sup>1</sup>, resulta indudable que la Ilustración dejará una profunda impronta en las formas de organización de la enseñanza superior en todo el continente europeo. No olvidemos que entre los fines primordiales que actúan como

---

<sup>1</sup> Visión sostenida, por ejemplo, por G. S. Rousseau; R. Porter (eds.), «Introducción», en *The Ferment of Knowledge: Studies in the Historiography of Eighteenth-Century Science*, Nueva York, Cambridge University Press, 1980, 2-11, p. 2.

motor de este movimiento se inscribe un afán de mejora de las condiciones de la vida humana en sus distintas facetas, lo que necesariamente implica volcar una importante atención hacia el desarrollo de la educación y de la instrucción práctica como cauces idóneos para hacer extensibles los principios generales y universales a los que cualquier persona puede acceder valiéndose de su capacidad de raciocinio<sup>2</sup>. Colocándole, al mismo tiempo, en disposición, con el arma de su recuperado sentido crítico, de identificar y de eliminar cualquier elemento irracional y antinatural que pudiese anidar en los saberes y en el ideario impuestos por el peso del pasado y la costumbre o por los poderes establecidos.

Ahora bien, aunque compartiendo estas premisas ideológicas, el índice de penetración y las manifestaciones del espíritu ilustrado varían notablemente según los distintos países y sus respectivas tradiciones políticas, sociales y científicas. Alentada, además, por los ecos de las insólitas y valiosas libertades conquistadas en el transcurso del conflicto conducente a la independencia de las colonias británicas de Norteamérica, su propagación se carga de unas fuertes connotaciones añadidas. Las cuales, al desembocar en la dinámica revolucionaria que prepara la irrupción del liberalismo, acaban por acentuar esas divergencias nacionales, como fruto de los discordantes niveles y ritmos de implantación, y también de identificación colectiva, con los que va instalándose en los diferentes espacios europeos el nuevo modelo de configuración del Estado y los profundos cambios en las estructuras económicas, sociales y mentales que trae aparejada la trascendental cadena de acontecimientos que da personalidad a este convulso período histórico.

Con independencia de la fecha de su fundación, las universidades de la Europa continental presentan en el siglo XVIII una serie de características comunes, que comenzarán a verse socavadas a medida que las nuevas corrientes intelectuales progresan en su irradiación. Se trata, así, de corporaciones autogobernadas y descompuestas en facultades, beneficiarias de variados privilegios judiciales, fiscales y académicos, que están normalmente reservadas a los miembros de una determinada confesión y son de acceso cir-

---

<sup>2</sup> N. Hammerstein, «La Ilustración», en H. de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II, *Las universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1999 (ed. inglesa: Cambridge, 1996), 669-688, pp. 669-670.

cunscrito a los aspirantes, exclusivamente masculinos, que acreditasen un suficiente dominio del latín como lengua de uso general en el terreno de la transmisión y la difusión del conocimiento. La principal función de las facultades, cuya división y organización es deudora de la vieja separación medieval en cuatro grandes ramas: gramática y filosofía —englobadas ambas como artes—, teología, derecho civil y canónico y medicina, es la de enseñar y examinar en su respectiva parcela, disfrutando en ella de una supremacía educativa que se sustenta en un monopolio en el otorgamiento de grados recibido de la Iglesia o del Estado, que las convierte en lugar de paso obligado para todo aquel que pretenda incorporarse al desempeño de ciertas profesiones de especial relevancia.

Obviamente, no podemos ocuparnos aquí de examinar con una perspectiva integradora la pluralidad de aspectos en los que la difusión del ideario ilustrado expresa su reflejo en la esfera universitaria. Su impacto más visible residió, indudablemente, en el despertar de las conciencias acerca del anacronismo y la inadecuación a su tiempo de unas instituciones devenidas en objeto preferente de sus críticas por constituir una reliquia del corporativismo medieval urgentemente necesitada de una profunda renovación<sup>3</sup>. Pero también se percibe su reflejo en otros destacados aspectos que parece oportuno mencionar, sobre todo, porque ello nos ayudará a perfilar el contexto en el que se escenifica el principal fenómeno que vamos a analizar: el de la aparición y consolidación en el territorio cultural alemán de una nueva forma de entender la misión y las pautas de funcionamiento que deben regir en la universidad, y que posteriormente trasladará su influencia a otros países, alterando, en cierta medida, la esencia de sus respectivos modelos nacionales.

Paradójicamente, uno de los efectos más inmediatos<sup>4</sup> de la propagación por el solar europeo de las proclamas ilustradas residió en

---

<sup>3</sup> Acusación vertida en su conocido informe presentado a Catalina la Grande por D. Diderot, «Plan d'une université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences», en *Ouvres Complètes*, ed. por R. Le Winter, París, Le Club Français du Livre, 1969-1973, 15 vols., XI, p. 757. Una idea que se repite en J. D'Alembert; D. Diderot, «Université», en *L'Encyclopédie*, París, Neufchastel, 1975-1980, p. 406.

<sup>4</sup> En este rápido repaso a los cambios provocados en el panorama universitario por influencia de las ideas ilustradas nos servirá de guía el propio N. Hammerstein, *La ilustración* (n. 2), pp. 671-679.

la emersión de un sentimiento particularista, no exento de tintes patrióticos, que tenderá a subrayar la importancia de preservar y de potenciar los rasgos característicos de cada pueblo o comunidad frente a los demás. Y la secuela más evidente de esta deriva fue la quiebra del clima de universalidad y de intercambio de experiencias y conocimientos que durante siglos había reinado en Europa. La creación de academias científicas nacionales o locales, la sensible disminución del flujo de profesores y estudiantes hacia otros países, la paulatina sustitución del latín por los idiomas vernáculos como vehículo de comunicación académica y bibliográfica e, incluso, el rescate, al amparo de las políticas proteccionistas asociadas al mercantilismo absolutista, de la prohibición, olvidada desde el siglo XVI, de que los súbditos propios cursasen estudios en universidades extranjeras son síntomas de la compartimentación que comenzaba a desintegrar esa suerte de espacio educativo común que, en buena medida, había entretejido la red de universidades europeas.

No menos reseñable es la magnitud de las transformaciones vinculadas al creciente énfasis puesto en la utilidad práctica de las materias impartidas, en detrimento de la anterior supremacía de algunas disciplinas teóricas y especulativas. Una tendencia que justifica la paulatina pérdida de peso específico de una rama del saber hasta entonces considerada capital y modélica, la teología, que cede su posición hegemónica frente a la recuperada pujanza de la jurisprudencia y la revalorización de otros sectores más acordes con esta nueva mentalidad como son la economía, la medicina o la tecnología. Es más, en algunos países, como Francia, Italia y España, el convencimiento de los ilustrados sobre la imposibilidad de que las universidades tradicionales asumiesen su enseñanza lleva a la fundación de numerosas instituciones, colegios y sociedades volcadas hacia la educación especializada en campos como la agricultura, la ingeniería, la cirugía, las ciencias naturales o las bellas artes. Solamente en territorios como los Países Bajos o los antiguos dominios del Sacro Imperio germánico las universidades demostraron la fortaleza y la capacidad de adaptación suficientes para encarar por sí mismas los retos de esta distinta realidad.

En paralelo, se asiste a un intenso proceso de secularización, que en el ámbito católico, donde se enmarca dentro de la dialéctica beligerante desatada entre monarquía e Iglesia al hilo de la polémica regalista, se orientará fundamentalmente hacia una drástica reducción de la extraordinaria presencia de los jesuitas en la enseñanza.

Lo que acabará provocando su separación de las tareas educativas, su disolución o su expulsión en países como Francia, Portugal y España y, finalmente, en 1773, el mandato del Papa Clemente XIV, rendido ante las enormes presiones de sus poderosos enemigos, ordenando la desaparición de la Compañía. Este giro hacia lo temporal del cuadro de las disciplinas académicas constituyó, incluso, una condición que muchas universidades se vieron empujadas a aceptar para así garantizar su supervivencia. De hecho, aquellas que prefirieron mantener sus estrechos lazos con la Iglesia y no desalojaron de su posición central a la teología, sufrieron una clara hostilidad, quedando aisladas y al margen de los círculos donde se dirimía el debate intelectual de la época.

Ahora bien, el combate desencadenado para romper las barreras opuestas al progreso científico y a la apertura del pensamiento no sólo se planteó frente a las imposiciones y la censura de la Iglesia, sino también contra las cortapisas establecidas por el Estado. En especial, a través de la lucha por las libertades de publicación y de prensa, que conquistadas y reconocidas en algunos países, en otros, al menos, disfrutarán de una generosa tolerancia. Ello explica que, a pesar de que los obstáculos supuestos por la diversidad idiomática y el limitado desarrollo de sus cauces de difusión determinasen un alcance exclusivamente nacional de la mayoría de los periódicos, las revistas y los libros, que comienzan a proliferar, las obras de los más reputados pensadores y científicos sí lograsen, con la estimable ayuda de un notable aumento de los trabajos de traducción, ser temprana y ampliamente conocidas y apreciadas en toda Europa.

Unida a los fenómenos que acabamos de enumerar, allí donde las universidades no se vieron postergadas por otras instituciones educativas o, incluso, como sucede en Alemania, Escocia o los Países Bajos, se convirtieron en un vehículo de propagación del programa ilustrado, observamos una sensible alteración en la situación del elenco de disciplinas que encuentran cabida en ellas. Ya hemos aludido al acusado retroceso padecido por la teología y su sustitución por el derecho en la cúspide de la escala jerárquica entre las materias. Pero también merecen ser destacadas las reivindicaciones procedentes de la antigua Facultad de Artes, ahora, por voluntad propia denominada de Filosofía, que reclama autonomía y una categoría equiparable a la de las ramas del saber integradas en las que tradicionalmente habían sido denominadas facultades mayores. Además, la vieja ordenación, basada en criterios meramente erudi-

tos y enciclopédicos, de las diferentes asignaturas es sometida a una profunda revisión, que atendiendo a la dimensión práctica y científica de su respectivo contenido, persigue trabar con lógica sistemática la secuencia de su tratamiento. Y, simultáneamente, la figura del estudioso, ya dignificado por su simple capacidad para la acumulación de conocimientos, comienza a dejar su sitio a la del científico reflexivo y riguroso y orientado hacia la investigación.

Un último aspecto que nos interesa destacar reside en la aparente contradicción existente entre la vocación cosmopolita contenida en las proclamas de la Ilustración y un progresivo deslizamiento hacia el particularismo y hacia un patriotismo anunciador de la pronta aparición de los primeros brotes de nacionalismo. Tendencia que será aprovechada por las autoridades gubernativas para extender su control y su ascendiente sobre el escenario académico, impulsando la cristalización de un sistema educativo nacional<sup>5</sup> y, con ello, la definitiva singularización de varios tipos de universidad, que, sin dejar de compartir ciertos elementos esenciales, heredados de su tronco común<sup>6</sup>, habían venido decantándose durante las dos centurias precedentes. Aunque, en realidad, sin olvidar la especificidad británica, dicha pluralidad puede resumirse en la coexistencia en la Europa continental occidental de dos grandes modelos, el alemán y el francés, imitados, uno u otro, con mayor o menor fidelidad, en los demás países perteneciente a dicho espacio, si bien el que, a la postre, aca-

---

<sup>5</sup> J. Herbst, «University and government in the age of nationalism», en A. Romano; J. Verger (eds.), *I poteri politici e il mondo universitario (XIII-XX secolo)* Atti del Convegno Internazionale di Madrid. 28-30 agosto 1990, Messina, Rubbettino, 1994, 169-198, pp. 169-170

<sup>6</sup> Tan cercanos eran las estructuras y los contenidos de la educación superior hasta la implosión provocada por la Revolución francesa, que el propio Rousseau manifestará, en 1772, su desencanto ante lo que describe como la desaparición de los diferencias entre los franceses, los alemanes, los españoles o, incluso, los ingleses, afirmando que todos ellos son, ahora, únicamente europeos que comparten los mismos gustos, pasiones y principios morales, a causa, precisamente, de no haber recibido una formación nacional de una institución particular. J.J Rousseau: *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, ed. Jean Fabre, en *Ouvres complètes*, ed. B. Gagnebin; M. Raymond, París, 1964, vol. III, p. 620. Citado por W. Rüegg, «Themes», en W. Rüegg (ed.) *A History of the University in Europe*, vol. III, *Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, 3-31, p. 4.

bará por imponer su eficacia y su modernidad, despertando la admiración internacional y estimulando la introducción de notables cambios en las estructuras educativas de otros Estados europeos, será el germánico, caracterizado, entre otros rasgos, por la conservación por parte de las universidades de su papel central en la vida intelectual y por la fuerte presencia estatal en la determinación de su armazón interno, sus reglas de funcionamiento y su oferta de estudios.

## 2. *Educación, especialización e investigación en la universidad germánica*

Si una idea tiende a asociarse a la universidad alemana es la de la simbiosis que en ella se produce entre la enseñanza y la investigación. Sin embargo, esta comunión ni constituye una invención suya ni tiene una génesis decimonónica, puesto que ya en los siglos posteriores del medioevo muchos profesores simultaneaban su labor como transmisores del saber con una dedicación a la depuración y el ensanchamiento del conocimiento. Situación que se mantuvo mientras el conjunto de las ciencias compartió unos mismos métodos e instrumentos de razonamiento lógico, pero que se demostró insostenible con las profundas transformaciones vinculadas a la revolución científica acaecida en los siglos XVI y XVII y con la progresiva conversión de las universidades en meras escuelas profesionales, volcadas en la preservación de la ortodoxia teológica y política a costa del abandono de la reflexión creativa en campos como la metafísica y las ciencias morales, al mismo tiempo que, ante la escasez de fondos y la falta de un clima intelectual adecuado, otras modernas formas de acercamiento al pensamiento filosófico de índole matemática y empírica buscaban un mejor acomodo fuera de sus recintos. De este modo, la investigación en el ámbito de las ciencias naturales halló refugio en otro tipo de sedes, principalmente en las academias, provocando que a las alturas del arranque del siglo XVIII ya hubiese arraigado plenamente la identificación de las universidades con una actividad exclusivamente centrada en la formación de sus estudiantes<sup>7</sup>. Serán, por tanto, ciertas circunstancias concretas ligadas a las

---

<sup>7</sup> También hay que advertir que algunos ocupantes de las cátedras, como es el caso de Newton, mantuvieron su preferente atención hacia la investigación a pesar del poco favorable ambiente ofrecido por las univer-



pretensiones de la monarquía prusiana de asentar su posición política e igualmente de reestructurar el sistema nacional de instrucción para las profesiones liberales, dentro del convulso contexto fabricado por el control de los ejércitos franceses de sus territorios occidentales -donde, justamente, se ubicaba la reputada universidad de Halle-, las que impulsen la recuperación de una fórmula dual que se consolidará como característica de este espacio universitario.

Para localizar los orígenes de la especificidad del modelo alemán conviene remontarse a las décadas finales del siglo XVII<sup>8</sup>, momento en el que las universidades del Sacro Imperio atraviesan un período de declive ligado a una penuria presupuestaria que desemboca en un creciente provincialismo<sup>9</sup>. También es verdad que en ningún otro ámbito europeo la red de instituciones de este rango presenta una densidad comparable. Recordemos que en la fecha de inflexión de la centuria sus universidades alcanzan el número de cuarenta —veintidós de ellas protestantes y dieciocho católicas—, a las que vendrán a sumarse otras cinco creadas a lo largo del siglo XVIII, en contraste con las veintiocho españolas, contando las americanas, las veinticuatro francesas, las dieciocho italianas, las cuatro escocesas y las dos inglesas que registramos en esta misma época<sup>10</sup>. No obstante, la razón de esta proliferación debe buscarse mucho menos en la existencia de un clima cultural e intelectual especialmente rico y dinámico que en la propia atomización política en un nutrido mosaico de Estados, cada uno de ellos deseoso de afianzar su autonomía territorial y confesional mediante la fundación de un centro universitario con el que asegurarse el adiestramiento de los cuadros de funcionarios y de las futuras dignidades llamados a integrarse en la administración y en

---

sidades. He seguido en este párrafo a L.W. B. Brockliss, «The European University in the Age of Revolución, 1789-1850», en *The History of the University of Oxford*, vol. VI. M. G. Brock; M. C. Curthoys (eds.), *Nineteenth-Century Oxford, Part I*, Oxford, Clarendon Press, 1997, 77-133, p. 104.

<sup>8</sup> Para una visión general de la evolución y los rasgos comunes de las universidades alemanas a partir del siglo XVI véase N. Hammerstein, «Zur Geschichte und Bedeutung der Universitäten im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation», en *Historische Zeitschrift*, 241 (1985), 287-328.

<sup>9</sup> G. Laudin, «L'enseignement de l'histoire dans le Saint Empire. Structures et fonction sociale», en *Les universités en Europe du XIIIe siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*, París, Publications de la Sorbonne, 2005, 199-209, pp. 204-205

<sup>10</sup> N. Hammestein, *Zur Geschichte und Bedeutung* (n. 8), pp. 287-288.

la Iglesia dominante y, al mismo tiempo, con el que controlar la observancia general de la ortodoxia doctrinal dictada por el credo del príncipe reinante<sup>11</sup>. Pero, en realidad, tras la engañosa imagen transmitida por su abundancia, en los inicios del siglo XVIII la mayoría de estas universidades se hallaban sumidas en una grave crisis<sup>12</sup>, ya que, con excepción de Leipzig, Jena y, más tarde, Halle, ninguna de ellas era frecuentada por más de cien estudiantes al año<sup>13</sup>. Lo que explica que comenzase a plantearse su supresión y su sustitución por otras instituciones de enseñanza superior mejor adaptadas a las verdaderas necesidades e intereses de los gobernantes<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Estrecha relación entre universidades y confesiones religiosas subrayada por H. Coing, «Die juristische Fakultät und ihr Lehrprogramm», en H. Coing (dir.), *Handbuch der Quellen und Literatur der neuen europäischen Privatrechtsgeschichte*, II/1, zweiter Band, *Neure Zeit (1500-1800). Das Zeitalter des gemainen Rechts*, Munich, C. H. Becksche, 1977, pp. 8-11.

<sup>12</sup> Un estudio en profundidad sobre la situación atravesada en este siglo por una de una de las más importantes universidades alemanas: K. H. Wolf, *Die Heidelberger Universitätsangehörigen im 18. Jahrhundert. Studien zu Herkunft, Werdegang und sozialem Beziehungsgeflecht*, Heidelberg, Carl Winter, 1991. También, E. Wolgast, *Die Universität Heidelberg. 1386-1986*, Berlín-Heidelberg, Springer, 1986, pp. 55-86 («Wiederaufbau und Verfall 1648-1803»), en contraste con la recuperación conocida en el siglo XIX, pp. 87-106 («Reorganisation und neue Blüte 1803-1870»).

<sup>13</sup> La asistencia a las universidades alemanas se había incrementado sensiblemente a comienzos del siglo XVI, calculándose su número total en unos 4200 estudiantes, frente a los aproximadamente 1200 matriculados normalmente en el siglo XIV. Este ascenso sufrirá un frenazo con el estallido del conflicto religioso provocado por la aparición de las iglesias reformadas, pero se reanuda pronto con la fundación de florecientes universidades protestantes como las de Marburg y Jena. La Guerra de los Treinta Años marcará el inicio de un fuerte declive en las universidades directamente afectadas por su transcurso. A comienzos del siglo XVIII, la estimación global es de unos 9000 alumnos universitarios, con una media de unos 290 estudiantes en cada una de las universidades existentes, que descenderá a unos 220 hacia 1760. No obstante, Wittenberg, Leipzig y Halle mantendrán cifras en torno a los 500 alumnos y Gotinga llegará a los 800 en la década final del siglo. M. R. Di Simone, «La admisión», en H. de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 303-345, pp. 322-324.

<sup>14</sup> A. Saada, «Les universités dans l'Empire au siècle des lumières. L'exemple de Göttingen: une réussite inédite», en *Les universités en Europe* (n. 9), 256-268, pp. 256-257.

En este difícil contexto, enrarecido, además, por la pérdida de entidad sufrida por la cultura alemana a consecuencia de la Guerra de los Treinta años, será donde veamos aflorar los primeros modestos ensayos renovadores, impregnados ya de un espíritu que podríamos calificar como preilustrado, a cuya difusión, sin duda, contribuye poderosamente el enorme terreno ganado en este período por el estudio del derecho natural, gracias a la labor de figuras de la talla de Samuel Pufendorf, Christian Thomasius, Christian Wolf o Heinecio. Fuerte expansión que discurre paralela a la paulatina afirmación, tras la Paz de Wetsfalia, de una pluralidad de Estados territoriales, a los que este auge del iusnaturalismo suministra el sustrato ideológico en el que se instruirán los nuevos burócratas que harán posible el reformismo ilustrado<sup>15</sup>. Pero también, y directamente asociado a esta tendencia desenvuelta en el plano teórico, confluye otro factor de naturaleza más tangible y no menos decisivo. Se trata del desarrollo y la temprana inserción en el ámbito de la enseñanza superior de un flamante campo científico, típicamente germánico, el ocupado por el cameralismo o ciencias de la gestión pública (*Kameralwissenschaften*)<sup>16</sup>, que comporta la puesta al servicio del poder secular de las ramas jurídicas consagradas por otras ciencias sociales como la economía, la estadística o la ciencia política<sup>17</sup>. La convergencia de ambos fenómenos encuentra una inmediata materialización con la fundación en Halle, en 1693, de la primera universidad estatal alemana, nacida, precisamente, con la finalidad de fabricar funcionarios para la monarquía prusiana en un momento

---

<sup>15</sup> Esta vinculación ya fue puesta de manifiesto por E. Barker, «Translator's Introduction», en O. Gierke, *Natural Law and the Theory of Society 1500-1800*, Cambridge, University Press, 1961. Referencia que tomo de P. Schiera, «Università e società come nodo strutturale della storia moderna», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, Nápoles, Jovene, 1994, 31-49, p. 33. En el mismo sentido, J. Brückner, *Staatswissenschaften, Kameralismus und Naturrecht*, Munich, Beck, 1977.

<sup>16</sup> Un nueva realidad abordada por P Schiera, *Dall'arte di governo alle scienze dello Stato: il cameralismo e l'assolutismo tedesco*, Milán, Giuffrè, 1968, que también subraya la importancia de su confluencia con el empuje del derecho natural en *Università e società* (n. 15), p. 34.

<sup>17</sup> W. Frijhoff, «L'université à l'époque moderne (XVIIe-XVIIIe siècles). Réflexions sur son histoire et sur la façon de l'écrire», en *Les universités en Europe* (n. 9), 157-177, p. 172.

crucial de su consolidación. No por casualidad, es en esta misma institución, junto con su homóloga de Frankfurt del Oder, donde en 1727 se instituirán las primeras cátedras de *Cameralística*, destinadas a preparar expertos en esta joven disciplina, escasamente dotada aún de fundamento científico, pero ampliamente adornada ya del bagaje técnico demandado por el crecientemente complejo aparato del Estado absolutista y por la dilatación de su radio de acción hacia otros modernos sectores de la ciencia de índole práctica y experimental. Cátedras que, inicialmente, se integraron en el seno de las facultades de filosofía o —en Austria y Suiza— de derecho, conquistando luego en algunas universidades (Giessen 1777, Stuttgart 1781<sup>18</sup>, Mainz 1782) mayor independencia, hasta llegar a configurar una auténtica especialidad autónoma<sup>19</sup>. Sin embargo, la falta de obligatoriedad de la realización de esta clase de estudios para tener acceso a los empleos públicos y el carácter no estatal del examen establecido para la comprobación de los conocimientos necesarios para ello coadyuvarán a la aguda crisis del sistema educativo patente ya en torno al año 1800<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> La universidad de Stuttgart, fundada en este mismo año a partir de una antigua academia militar, anunciará el cambio de rumbo que traería la inminente revolución, al establecer un catálogo de estudios que, apartándose de la división tradicional en las cuatro grandes facultades, adoptaba una organización en seis secciones (derecho, ciencia militar, administración pública, silvicultura, medicina y economía), que demostraba el creciente interés existente por la ciencia aplicada.

<sup>19</sup> Esta variable ubicación debe ponerse en relación con el hecho de que, aun siendo una rama descendiente de la política, también presentaba estrechas conexiones con el derecho público, en la medida en que la libertad de acción del gobierno para impulsar la prosperidad del país podía verse recortada por las leyes fundamentales del mismo. Ello explica que el gran cameralista J.H.G von Justi, artífice de la absorción en esta nueva ciencia de otras materias como la demografía o la salud pública, reclamase la creación de una facultad de economía, en la que tuviese cabida el estudio de la utilidad social de disciplinas como la historia natural, la química o la mecánica. L. Brockliss, «Los planes de estudio», en H. de Ridder-Symons (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 605-667, p. 649.

<sup>20</sup> El examen profesional para el ejercicio de la abogacía fue establecido por Federico I en 1693 y requerido con carácter general desde 1737, articulándose en tres fases sucesivas de pruebas entre las que se intercalaban cursos de capacitación práctica. W. Frihoff, «Graduación y profesión»,

Es, pues, en apoyo de la ofensiva política, institucional y legislativa desplegada, en su visible deslizamiento hacia el absolutismo, por la dinastía prusiana de los Hohenzollern como se entiende la citada fundación de la universidad de Halle, donde hallará temprano e imitado emplazamiento el naciente interés por el estudio de la administración de los asuntos públicos. Al igual que el nacimiento, en 1737, directamente vinculado al ejemplo de la de Halle, con la que la casa de Hannover buscaba competir para afirmar su superioridad sobre Prusia, de la universidad de Gotinga (*Göttingen*)<sup>21</sup>, llamada a imponerse en breve plazo como uno de los principales focos de irradiación del iluminismo alemán (*Aufklärung*)<sup>22</sup>. Su instauración cobra una importancia excepcional, porque aprovechando la experiencia de sus predecesoras, sus patrocinadores y su gran propulsor, el ministro de Estado G.A. von Münchhausen, supieron evitar incurrir en los mismos errores de éstas y adoptar una feliz estrategia que reportaría a este centro una enorme fama y una acusada influencia en el devenir posterior de la universidad alemana. Así, el hallazgo sobre el que se edificaría su incomparable reputación descansará, fundamentalmente, en la conciliación entre un reforzamiento de la dimensión práctica de la docencia, con la introducción de avanzadas técnicas como la del seminario<sup>23</sup>, que irá encaminado hacia la preparación del estudiante para su futuro profesional<sup>24</sup>, y con un

---

en H. de Ridder-Symoens (ed.), *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 379-444, p. 399.

<sup>21</sup> El brillante pasado de esta universidad fue estudiado por G. von Selle, *Die Georg-August Universität zu Göttingen: 1737-1937*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht, 1937 y *Universität Göttingen. Wesen und Geschichte*, Gotinga, Musterschmidt, 1953.

<sup>22</sup> Sin olvidar que la más importante cantera de la ilustración alemana estuvo situada en las universidades sajonas de Leipzig, Wittenberg, Halle y Jena. Según P. von Blettermann, *Die Universitätspolitik August des Starken 1694-1733*, Colonia, Böhlau, 1990, p. 3, el 80 % de los ilustrados alemanes provino de estas universidades.

<sup>23</sup> Pionero en el recurso a este instrumento pedagógico utilizado como complemento de las lecturas fue J. M. Gesner (1691-1761), que comenzó a utilizarlo, secundado por otros profesores, en sus clases de lengua. Más tarde, F. A. Wolf (1759-1824) establecería en 1786 un seminario de filología en la universidad de Halle. L. W. B. Brockliss, *Los planes de estudio* (n. 19), p. 611.

<sup>24</sup> Aspectos sobre los que se interesa R. S. Turner, «University Reformers and Professional Scholarship in Germany 1760-1806», en L. Stone

cultivo de elevada calidad de la investigación, especialmente en las ramas científico-naturales, pero con excelentes resultados, también, en otros campos como la historia<sup>25</sup>; simbiosis que anuncia, pues, el modelo humboldtiano triunfador en el siglo siguiente. En Gotinga se inicia, además, una transición en el patrón epistemológico, marcada por una notable mayor presencia del razonamiento en detrimento de la memoria. A lo que hay que unir una decidida e inusitada inclinación hacia las disciplinas consideradas de utilidad social, como la jurisprudencia, que estará principalmente dirigida a la formación de servidores públicos<sup>26</sup>, o como otras hasta entonces catalogadas como menores, como las matemáticas, la filosofía, la geografía o la diplomática, dando acomodo, incluso, a enseñanzas tan distinguidas y hasta entonces tan alejadas de los recintos universitarios como la música, la danza, la equitación o la esgrima. Orientación que, obviamente, iba ligada al propósito de asegurarse una imprescindible financiación, que se presumía más fácil de lograr ofreciendo estudios en materias susceptibles de atraer, sustrayéndolos a otras universidades vecinas y rivales, a un elevado número de estudiantes, sobremanera de procedencia pudiente y aristocrática<sup>27</sup>, y, al mismo tiempo, rompiendo la secular hegemonía de la teología y la medicina, que resultaban relegadas a un escalón secundario, en contraste con la notable revalorización conocida por el

---

(ed.), *The University in Society*, Princeton (N.J.), University Press, 1974-1975, vol. II, 495-531.

<sup>25</sup> Hasta la aparición de la denominada escuela histórica de Gotinga (véase G. Valera (ed.), *Scienza dello Stato e metodo storiografico nella scuola storica di Gottinga*, Nápoles, Edizioni scientifiche italiane, 1980), la historia era transmitida mediante un método a menudo catequético, como un mero saber compilatorio prácticamente huérfano de reflexión. G. Laudin, *L'enseignement de l'histoire* (n. 9), p. 205.

<sup>26</sup> Figura clave en el extraordinario prestigio alcanzado por esta universidad en el ámbito del derecho público fue Johann Georg Pütter (1725-1807). Véase M. Stolleis, *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland*, vol. I, *Reichspublizistik und Polizeywissenschaft 1600-1800*, Munich, 1988, pp. 298-333.

<sup>27</sup> Una nobleza que encontraría este modelo de enseñanza mucho más atractivo que la educación tradicional, muy alejada de la práctica, que venía recibiendo. C. McClelland, «The Aristocracy and University Reform in Eighteenth-Century Germany», en L. Stone (dir.), *Schooling and Society: Studies in the History of Education*, Baltimore, 1976, 146-173, pp. 149-151.

derecho, la filosofía y las artes. Aunque también hay que valorar la poderosa contribución a dicho éxito del establecimiento de un riguroso procedimiento de selección del profesorado, que, en compensación, disfrutaría de salarios extraordinariamente altos, una estimable pensión y la percepción de sustanciosos honorarios por la prestación de cursos privados, amén de recibir garantías de inmunidad frente a la censura teológica y de conseguir una apreciable ganancia en su reconocimiento profesional. Como asimismo cobra gran relevancia la creación, coetánea a la de la universidad, de una rica biblioteca universitaria<sup>28</sup>, de un periódico —*Göttingische gelehrte Anzeigen*—, en 1739, y de la prestigiosa Academia de ciencias instituida en 1751<sup>29</sup>. Todo ello envuelto, finalmente, en el efecto beneficioso de una refrescante predisposición hacia el libre y fluido intercambio de ideas y hacia la discusión intelectual dentro de un ambiente abierto y tolerante, que pronto se extendería a otras universidades, favoreciendo la gradual superación de su previo aislamiento y allanando, así, el terreno para la propagación de un discurso ilustrado que la universidad de Gotinga ayudaría, en destacada medida, a definir e impulsar<sup>30</sup>.

Alentadas, precisamente, por los nuevos vientos insuflados en el panorama intelectual y científico germánico a partir de las fórmulas modernizadoras y secularizadoras ensayadas en Gotinga, las universidades, en sintonía con otros agentes muy activos —toda clase de sociedades y academias—, van a jugar un sobresaliente papel en la extensión de esta corriente renovadora. Sin embargo, conviene precisar que esta participación es mucho más evidente en las zonas protestantes que en los territorios católicos, donde, salvo por el alineamiento personal de algunos profesores en apoyo de las medidas reformadoras, en general aquellas se mostraron reacias a actuar contra los intereses de la Iglesia, convirtiéndose los propios príncipes o sus consejeros en sus verdaderos promotores. Fruto, seguramente, de esta relación de complicidad consolidada a lo largo del siglo entre las universidades y los poderes políticos, la tendencia

---

<sup>28</sup> El panorama general de las bibliotecas universitarias del Sacro Imperio Romano es conocida gracias al valioso trabajo de J. Pethold, *Handbuch Deutscher Bibliotheken*, Halle, 1853.

<sup>29</sup> Sobre estas tres instituciones, véase A. Saada, *Les universités dans l'Empire* (n. 14), pp. 263-266.

<sup>30</sup> A. Saada, *Les universités dans l'Empire* (n. 14), p. 268

observable en otros países permeables a los dictados de la Ilustración a preferir canalizar su asimilación a través de colegios especializados no prendió entre las autoridades alemanas, como tampoco en los Estados nórdicos o en los Países Bajos. Ello no impide que aparezcan destacadas instituciones, como la Academia de minería de Berlín, el Maria-Theresianum de Viena o el Kameral-Institut de Munich, que responden a este propósito, pero nunca llegó a plantearse la supresión o una transformación radical de las universidades<sup>31</sup>.

Llegados a este punto, hay que mencionar un fenómeno de naturaleza social y cultural, desenvuelto desde la segunda mitad del siglo XVIII, que acabará cobrando una relevancia capital en la configuración del que hemos catalogado como modelo universitario alemán. Se trata de la consolidación de una burguesía de la educación (*Bildungsbürgertum*)<sup>32</sup>, puesta al servicio del Estado o dedicada a las actividades liberales, que asociada a una emergente burguesía económica (*Wirtschaftsbürgertum*), también enormemente ambiciosa, y ocupando el espacio dejado por el declive de la vieja burguesía ciudadana, tomará un peso determinante tanto en la estructuración de la sociedad como en la articulación de los resortes del poder del período decimonónico<sup>33</sup>. Rasgo característico de esta ascendente «inteligencia burguesa» es su apuesta por una profesionalización, que es sancionada por el Estado mediante el otorgamiento de títulos y diplomas y mediante la delegación a su favor de un monopolio del itinerario formativo y de la facultad de certificar la capacidad requerida para optar al ejercicio de un determinado desempeño. Lo

---

<sup>31</sup> N. Hammerstein: *La Ilustración* (n. 2), pp. 682-684.

<sup>32</sup> Un concepto que resulta intraducible a otras lenguas, tanto por su contenido como por su ambigüedad. Así lo señala A. Mazzacane, «Secolo dell'università – seculo delle professioni: le ragioni di un incontro», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 1-9, p. 6. El ascenso de este nuevo grupo social puede seguirse en W. Conze; J. Kocka (ed.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, I, Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*, Stuttgart, 1985. U. Engelhardt, «*Bildungsbürgertum*». *Begriffs und Dogmengeschichte eines Etiketts*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1986.

<sup>33</sup> R. vom Bruch, «Il modello tedesco: Università e Bildungsbürgertum», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Nápoles, Jovene, 1994, 35-59, p. 38.



que, paralelamente, comporta que los cauces de incorporación a la carrera académica funcionen, sustancialmente, como auténticos mecanismos de selección social. Una operación que encuentra su complemento en la definición, con la consiguiente labor de aleccionamiento sobre su observancia, de un código ético propio de la profesión, y en la tarea satisfecha por las asociaciones estudiantiles, que actúan como correa de transmisión de estas nuevas pautas de estratificación al resto del espectro social<sup>34</sup>.

Elemento también esencial para la comprensión de esta etapa decisiva en la evolución del sistema universitario en Alemania es el escurridizo concepto de *Bildung*, de contenido nada fácil de describir, como lo prueba su ausencia de equivalencia en otros idiomas como el inglés o el francés<sup>35</sup>. Un término que es acuñado al hilo del intenso debate surgido en el último tercio del siglo XVIII en torno a los límites de la libertad de expresión, y que gana terreno en directa trabazón con otras palabras, *Aufklärung* (ilustración) y *Kultur* (cultura), asimismo recién llegadas al vocabulario alemán, con las que presenta zonas de confluencia, lo que suscitará un fuerte interés por delimitar sus respectivos contornos y por trazar la frontera entre ellas, en el que se implicarán algunas de las más preclaras mentes de la época. Así, el vocablo *Bildung* será utilizado por J. G. Herder, quien lo dota de un alcance muy extenso, al emplearlo para referirse a la educación de la humanidad en un sentido muy genérico<sup>36</sup>. Por su parte, también I. Kant recurre repetidamente a esta expresión, para aludir al desarrollo no solo intelectual, sino también moral y emocional de los individuos, entendiendo englobados en

---

<sup>34</sup> R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp.43-44

<sup>35</sup> El origen y la naturaleza del concepto son analizados por S. E. Liedman, «A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia», en S. Rothblatt; B. Wittrock (eds.) *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, trad. de José M. Pomares, Barcelona, Pomares, 1996 (1.º ed. Cambridge, University Press, 1993), 84-118, pp. 84-95.

<sup>36</sup> Con esta acepción empleará el vocablo en su *Diario de mis viajes en 1769 (Journal meiner Reise im Jahr 1769*, Oxford, Basil Blackwell, 1947) y con un valor aún más amplio, englobador de la idea de cambio y desarrollo en toda una gama de aspectos: geológico, biológico, histórico, individual, en «Universalgeschichte der Bildung der Welt», en E. Naumann (ed.), *Herders Werke*, Berlín, 1908, III. Referencias tomadas de S. E. Liedman, *A la búsqueda de Isis* (n. 35), pp. 87-88.

ella tanto la disciplina (*Zutch*), como la educación (*Unterweisung*)<sup>37</sup>. Pero es Moses Mendelssohn quien, en respuesta a un breve y brillante escrito de Kant, dirigido a tratar de definir el significado de la idea de Ilustración (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*)<sup>38</sup>, nos proporciona, en otro pequeño y magistral ensayo (*Über die Frage: was heisst Aufklären?*)<sup>39</sup>, la descripción, probablemente, más esclarecedora de esta noción, que él reviste de una dimensión más integradora, al señalar que designa la madurez humana de una persona que poseyera tanto cultura como ilustración. Precizando después que la cultura consiste en una combinación de habilidades prácticas, manuales y artísticas con otros rasgos de identidad de carácter más general como la laboriosidad, la inteligencia o los buenos modales, y que evidencia su progreso a través de manifestaciones como la poesía o la retórica, mientras que la ilustración está relacionada con cualidades más abstractas, ligadas al conocimiento racional y a la perspicacia, teniendo como vehículos de avance la ciencia y la filosofía. El problema es que entre una y otra detecta un conflicto latente, pues en tanto que la ilustración es ilimitada, la cultura viene acotada por el rango y la posición social de cada persona. Razón por la cual no resulta sencillo lograr esa necesaria conjunción fabricante de la concurrencia de la *Bildung*, sin la cual resultaría comprometida la fortuna del Estado. En todo caso, lo cierto es que, a pesar de su incierto perfil, en los comienzos del siglo XIX el término se había convertido en inexcusable en cualquier reflexión enfocada hacia los problemas de la educación<sup>40</sup>.

Ni los logros localizados en universidades emblemáticas como Gotinga o Halle ni la remozada cobertura conceptual resultante de las preocupaciones ilustradas deben ocultar que cuando arribamos a los albores del siglo XIX el panorama general de la universidades

---

<sup>37</sup> I. Kant, «Über Pädagogik» (1803), en *Werkausgabe*, XII, Frankfurt, 1977, 696-707.

<sup>38</sup> I. Kant, «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?», en *Werkausgabe*, XI, Frankfurt, 1977, 553-561.

<sup>39</sup> M. Mendelssohn, «Über die Frage: was heisst Aufklären?», en *Gesammelte Schriften*, Jubiläumausgabe, VI, Stuttgart, 1981, pp. 115-126.

<sup>40</sup> Este peculiar y complejo concepto no es privativo del ambiente cultural germánico, ya que pronto resultaría exportado a otros países como Suecia, donde arraigará fuertemente bajo la expresión *Bildning*. Véase de S. E. Liedman, *A la búsqueda de Isis* (n. 35), pp. 99-108.

alemanas ofrece síntomas de un grave deterioro, causado por males como la endogamia, la falta de dedicación de un profesorado con frecuencia más pendiente de las oportunidades profesionales disponibles fuera del entorno académico que de sus obligaciones docentes, y el incívico y arrogante comportamiento de muchos estudiantes<sup>41</sup>. Una situación de crisis que explica el que este momento coincida con la plena efervescencia de la discusión generada a partir de las agudas reflexiones de Kant<sup>42</sup>, y con participación de los más reputados científicos y filósofos de estas décadas (entre ellos, Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens y, algo más tarde, Hegel), sobre la auténtica función y finalidad de la universidad<sup>43</sup>. Debate que, por constituir el objeto esencial de las aportaciones reunidas en este volumen, no abordaré aquí.

Bástenos, por tanto, mencionar que los presupuestos ideológicos que prepararon y acompañaron a la Revolución francesa habían provocado el cuestionamiento de la existencia misma de muchas instituciones tradicionales, no escapando tampoco a esta percepción crítica un sistema de enseñanza superior, obviamente, necesitado de una profunda regeneración. Pero la diferencia es que mientras que en Francia las viejas universidades acabaron postergadas, en Alemania las reformas tomaron una distinta dirección, de la que éstas salieron notablemente reforzadas. Bien es verdad que las cosas habían parecido tomar otro rumbo con las derrotas ante las tropas napoleónicas y la ocupación por éstas de amplios territorios alemanes, lo que se había traducido en la clausura de diecinueve de las treinta y cinco universidades existentes en 1789<sup>44</sup>, a las que después se

---

<sup>41</sup> J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 175.

<sup>42</sup> Su obra más significativa, al respecto, es la publicada en 1798, *Der Streit der Facultäten* (Hamburgo, Meiner, 2005), que constituyó una especie de panfleto en respuesta al rechazo de las autoridades prusianas a alguno de sus escritos, que el rey había considerado contrario a la cristiandad. Entre otras incisivas afirmaciones, sostendrá aquí que la misión de la facultad de filosofía es la búsqueda de la verdad en las ciencias históricas (empíricas) y racionales (deductivas), estando vedado al gobierno interferir en su funcionamiento o limitar la libertad de opinión de sus profesores.

<sup>43</sup> Lo esencial del mismo puede seguirse en F. Tessoro, «L'Università di Humboldt e l'unità del sapere», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 13-29, pp. 16-20.

<sup>44</sup> El 40% de los estudiantes matriculados en esas treinta y cinco universidades (unos 7900) se concentraban en cuatro de ellas: Halle, Gotinga,

unirán la pérdida de Halle en 1807<sup>45</sup>, y la de Frankfurt del Oder, primero cerrada y luego, en 1811 fusionada con la de Breslau. Sin embargo, serán estos acontecimientos los que inducirán a la monarquía prusiana a reconstruir su posición sobre la base de una sólida administración y unas renovadas estructuras educativas y universitarias.

Persiguiendo, justamente, poner remedio a la supresión de algunos de los principales centros universitarios prusianos y a la amenaza general de desaparición que pendía sobre los supervivientes, con partidarios, incluso, de su abolición<sup>46</sup>, estaba comenzando a gestarse una curiosa coalición entre representantes de la cultura aristocrática, con Wilhem von Humboldt, Hardenberg y Stein, como máximos exponentes, y una excepcional generación de filósofos idealistas, encarnada en personajes tan destacados como los ya citados Fichte, Schleiermacher y Schelling, que actuarán como portavoces de un neo-humanismo que rechazaba la fractura producida en Francia entre la educación general ofrecida en liceos y facultades y la enseñanza especializada asignada a las elitistas *grandes écoles*. Al contrario, su apuesta era a favor de una integración de la educación, la especialización y la investigación tanto al nivel de las escuelas secundarias, *Gymnasia*, como de las universidades, que eran concebidas como un hogar común, donde debían encontrar cobijo diferentes áreas de estudio pertenecientes a distintas facultades mutuamente conectadas y conjuntamente traspasadas por un espíritu de erudición<sup>47</sup>. Tampoco hay que desdeñar la atracción que esta indul-

---

Jena y Leipzig. Las dieciséis supervivientes fueron: Erlangen, Freiburg, Giessen, Gotinga, Greifswald, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Königsberg, Landshut, Leipzig, Marburg, Rostock, Tübingen y Würzburg. C. Charle, «Patterns», en W. Rüegg (ed.) *A History of the University in Europe*, vol. III (n. 6), 33-80, pp. 33-34.

<sup>45</sup> Provocada por el movimiento de fronteras subsecuente a la Paz de Tilsit. Sobre el devenir de esta Universidad después de su restitución, véase M. Brümmer, *Staat kontra Universität. Die Universität Halle-Wittenberg und die Karlsbader Beschlüsse 1819-1848*, Weimar, Hermann Böhlhaus, 1991.

<sup>46</sup> Entre ellos el propio Leibniz y el ministro Von Massow. B. Wittrock, «Las tres transformaciones de la universidad moderna», en S. Rothblatt; B. Wittrock (eds.) *La Universidad europea y americana* (n. 35), 331-394, p. 339.

<sup>47</sup> Particularmente representativo de esta concepción es F. D. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über die Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*, Berlín, 1808, del

gente visión de la universidad tradicional como foco de transmisión y de ampliación del saber científico pudo ejercer sobre los partidarios de un incipiente nacionalismo, que bien podían pensar en la universidad como un foro apropiado para la expansión de los sentimientos patrióticos. Sin embargo, muchos integrantes de la comunidad universitaria se mostraban poco dispuestos a someter sus aspiraciones unificadoras a los valores idealistas. De la misma manera que la pretensión regia de edificar un Estado alemán sobre la base de una administración racional puesta al servicio de sus propios intereses chocaba con la pretensión de quienes entendían que su realización debía venir de la mano de la expresión de la soberanía popular en el marco de un régimen constitucional parlamentario<sup>48</sup>. En todo caso, la opción de apoyarla en la trama universitaria aparecía a los ojos de los funcionarios encargados de pilotar la necesaria reforma mucho más familiar y menos costosa que la de embarcarse en la arriesgada operación de sustentarla sobre la fundación de institutos de investigación y colegios especializados<sup>49</sup>. Y además, pronto los gobernantes pudieron percatarse de que este modelo de aprendizaje técnico y vocacional adoptado por sus vencedores alimentaba una fuerte toma de conciencia de clase y unas tensiones sociales que chocaban con su propósito de recuperar la grandeza de Prusia, ya que ello iba a requerir una concentración de esfuerzos de todos los ciudadanos, que solo una educación de carácter general podía asegurar<sup>50</sup>.

El éxito alcanzado a lo largo de la centuria siguiente por la admirada *Deutsche Wissenschaft* debe, sin embargo, bastante menos al rigor idealista de Fichte o de Hegel que al liberalismo de Schleiermacher y, sobre todo, de Humboldt, a quien le corresponde el mérito y la fama de haber inspirado y protagonizado el acontecimiento capital que marcará su feliz destino: la fundación en abril de 1810

---

que reproduce ilustrativas citas C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 48. Acerca de su importante papel en la génesis de la Universidad de Berlín, véase W. Rüegg, «Der Mythos der Humboldtschen Universität» en M. Krieg; M. Rose (eds.), *Universitas in theologia-theologia in universitate. Festgabe für Hans Heinrich Schmid*, Zurich, 1997, 155-174.

<sup>48</sup> J. Herbst, *University and government* (n. 5), pp. 175-176.

<sup>49</sup> C. E. McClelland, *State, Society and University in Germany, 1790-1914*, Cambridge, University Press, 1980, pp. 104-105.

<sup>50</sup> J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 176.

de la Universidad de Berlín<sup>51</sup>. Un Humboldt que había sido reclamado de su larga y placentera embajada en Italia con el encargo de ponerse al frente de la dirección de la sección de Asuntos Eclesiásticos y Educación del Ministerio del Interior y de acometer la misión de levantar la alicaída organización universitaria prusiana mediante la creación de una institución llamada a convertirse en motor de la revitalización del sistema nacional de educación y de formación académica. Tarea que, además, lograría materializar en un plazo sorprendentemente breve, poco más de doce meses, pero cuyo desenlace únicamente resulta comprensible en el contexto del, ya mencionado, intenso y fructífero debate sostenido por los más preclaros pensadores alemanes de la época respecto al concepto y la misión de la universidad. Existiendo algún acercamiento específico en esta mismo volumen, no parece necesario glosar la monumental influencia del pensamiento de Humboldt en la configuración de este nuevo paradigma universitario<sup>52</sup>, debiendo bastarnos subrayar que, probablemente, su mejor cualidad reside en su genial habilidad para conjugar las esferas de lo teórico, en sus facetas de filólogo y filósofo, y lo práctico, sabiendo plasmar sus avanzadas, aunque quizás no demasiado originales, ideas en leyes e instituciones concretas.

Sin ignorar la importancia de las valiosas aportaciones de sus ilustres predecesores en el proyecto, es, en definitiva, bajo el enérgico impulso de Humboldt —quien, paradójicamente, después de solo dieciséis meses de ocupar su cargo y justo antes de la inauguración de la Universidad de Berlín, víctima de la desconfianza que sus planteamientos despertaban en los círculos conservadores, a los que pertenecía su sucesor Von Schuckmann<sup>53</sup>, y decepcionado por

---

<sup>51</sup> La descripción más completa de realizada por Humboldt de su proyecto de universidad apareció en un folleto de 1809 titulado *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Acerca de su ideario educativo interesan: C. Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, Schroedel, 1975, y L. Boehm, "Wilhelm von Humboldt (1767-1835) and the University: Idea and Implementation", en *CRE-Information*, 62 (1983), 89-105.

<sup>52</sup> F. Tessitore, *L'Università di Humboldt* (n. 43), pp. 21-29. H. Scuria, *Wilhelm von Humboldt. Reformator-Wissenschaftler-Philosoph*, Munich, 1984.

<sup>53</sup> Sin embargo, la dirección de Von Schuckmann fue relativamente corta, siendo sustituido en 1817 por Von Alstein, un idealista convencido

la negativa del monarca a convertir su sección en un ministerio de educación, rompería su vinculación con la naciente institución para volver al servicio diplomático— como, adherida al nacimiento del célebre enclave berlinés, se produce una profunda redefinición de la concepción, la estructura organizativa, y la estrategia científica y de investigación de la universidad prusiana, y pronto también alemana, que, en adelante, pasará a sustentarse sobre unos principios extraordinariamente innovadores<sup>54</sup>.

Elemento clave en esta revolucionaria concepción es el principio de la unidad de la ciencia, que está cimentado en las reflexiones realizadas por Kant sobre la función nuclear de la Facultad de Filosofía como espacio preferente de plasmación del ideal representado por la *Bildung*. Pues a pesar de que el nuevo modelo continúa pivotando sobre las cuatro facultades tradicionales, el papel de la filosofía, cuyo espíritu se pretende que impregne a todas las demás disciplinas, incluida —como de hecho ocurrirá— la teología, resulta enormemente reforzado. No obstante, en contrapartida, el sistema ahora creado vendrá a institucionalizar la dinámica del progreso científico —entendido como objetivo requerido de una perpetua actividad— en función de una creciente compartimentación disciplinar, lo que aumentará las dimensiones cobradas por cada una de ellas y ensanchará el espectro de sus respectivas perspectivas profesionales. Además, esta parcelación viene acompañada de la generalización de un nuevo valioso instrumento de difusión, la revista científica especializada, que a través de diferentes recursos (ensayos, reseñas o citas) contribuye poderosamente a la configuración de esferas de circulación del conocimiento de un radio de alcance muy superior a los límites regionales, o a lo sumo estatales, a los que ésta se había visto confinada con anterioridad.

---

que, siguiendo la política de Humboldt de reclutamiento de correligionarios tan brillantes como el célebre romanista B. G. Niebuhr, captará para la universidad a otras importantes figuras, entre las que sobresale poderosamente G.W. F. Hegel. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 110.

<sup>54</sup> En su síntesis me apoyaré fundamentalmente en: R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 39-42. A pesar del discutido énfasis con el que se subraya la contribución individual de Humboldt al nacimiento de la Universidad de Berlín, la obra más importante sobre este período fundacional sigue siendo la de M. Lenz, *Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms Universität zu Berlin*, 4 vols. Halle, Buchh, 1910-1918.

No menos esencial —en realidad, su rasgo más celebrado— es la vinculación indisoluble que, dentro del catálogo de obligaciones del profesorado, se crea entre la docencia y la investigación, a partir de la ecuación que, tomando como premisa que la ciencia consiste en una búsqueda permanente de la verdad, presenta la enseñanza como presupuesto y fin de la investigación y, al mismo tiempo, como destino natural de los logros alcanzados por ésta. El vehículo idóneo para la materialización de este maridaje residirá en una renovación de las técnicas pedagógicas tendente a un reforzamiento de la interacción entre el profesor y los alumnos. Instrumento clave en este replanteamiento será la fórmula didáctica del seminario, que no careciendo de remotos precedentes en la temprana época moderna en disciplinas como la medicina<sup>55</sup>, ya antes había sido ensayada con éxito en Gotinga y Halle, y a cuyo servicio se agregan diferentes institutos, bibliotecas, clínicas y laboratorios especializados. Al mismo tiempo que la absorción en sede universitaria de las tareas investigadoras supone una gradual pérdida de relevancia de las instituciones académicas específicamente volcadas hacia esta actividad (*Wissenschaftsakademien*).

Hay que destacar, además, la revalorización del esfuerzo volcado en la persecución desinteresada del conocimiento objetivo que viene asociada a la famosa imagen de la *soledad* y la *libertad* que deben presidir el trabajo científico<sup>56</sup>. En aplicación suya, en las décadas siguientes la universidad alemana se granjeará un especial reconocimiento por su defensa de la *Lehrfreiheit* y la *Lernfreiheit*, es decir, por la notable tolerancia con la que se permitirá a los profesores exponer las teorías que tuviesen por ciertas frente a eventuales presiones políticas o ideológicas, y por la libertad concedida a los alumnos para seleccionar los temas de estudio y elegir a los profesores que habrían de impartirlos, sin sometimiento a los intereses gremiales concurrentes en los ambientes académicos. Con el tiempo, esta práctica de la libre docencia tendrá un efecto directo sobre la

---

<sup>55</sup> Es más, los grupos reducidos de enseñanza fueron frecuentemente utilizados en muchas universidades para ofrecer lecciones extracurriculares a un puñado de alumnos privados. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 108-109.

<sup>56</sup> La importancia de esta receta magistral es analizada por H. Schelsky, *Eisamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Dusseldorf, 1971.



propia configuración de la comunidad universitaria, ya que, aunque subordinada a un exigente proceso de selección, facilitaba el ingreso en la corporación, pero sin que ello supusiese garantía alguna de acceso a la profesión, lo que servirá de estímulo a un incremento de la producción científica, en la medida en la que ésta podría posibilitar el cumplimiento de la incierta perspectiva de la obtención de una cátedra. De este modo, la conquista de un prestigio académico y científico, muchas veces logrado a costa de enormes sacrificios personales y económicos, va a discurrir con independencia de la seguridad del disfrute de un estatus consolidado. Circunstancia que fabrica una peculiar combinación entre el principio de la concurrencia de mercados, característico de la sociedad burguesa, y la larga tradición germana de la meritocracia<sup>57</sup>. Simultáneamente, esta situación proporciona al *Deutscher Professor* una posición de elevada relevancia social, que después se verá acentuada gracias a la existencia de una fluida movilidad estudiantil<sup>58</sup> y a la competencia surgida entre las universidades de los diferentes estados por atraer a los más reputados docentes —identificados ya mucho menos por su erudición que por su capacidad como enseñantes— con el incentivo de un amplio margen de autonomía y de unas condiciones favorables, en especial, en cuanto a la dotación de recursos materiales y de personal auxiliar. Sin olvidar que el notable aumento del número de los alumnos universitarios propició una sensible mejora de sus salarios, lo que les permitió poder prescindir de sus anteriores trabajos complementarios y dedicar más tiempo a la investigación<sup>59</sup>.

Sin embargo, sabedor del viciado ambiente reinante entre un profesorado universitario proclive a malgastar sus esfuerzos en mez-

---

<sup>57</sup> R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), p. 41.

<sup>58</sup> Movilidad que incluía la libertad de cursar estudios en el extranjero, obtenida por el propio Humboldt del rey prusiano, tras décadas de vigencia de su prohibición. H. de Ridder-Symoens, «La movilidad», en H. de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 445-479, p. 478.

<sup>59</sup> A pesar de estos, los gobiernos de los distintos estados no cejarán en sus intentos de cubrir una importante parte de los puestos docentes con mal pagados profesores no profesionales o lectores privados, lo que limitará el monopolio de los profesores sobre las vacantes, empujándoles a tratar de promocionar a sus propios discípulos sobre otros competidores. C. Charle, *Patterns* (44), p. 50.

quinas rencillas intestinas, Humboldt insistiría en que el nombramiento de los profesores reclutados para Berlín estuviese a cargo del gobierno y no de la propia comunidad universitaria, si bien las maniobras de las facciones internas para influir en esta designación continuarían generando tensiones y conflictos. Esto nos pone en relación con otra importante nota que caracterizará a este nuevo modelo: la de una presencia supervisora, sin ser abiertamente intervencionista, y una actitud protectora, aunque en cierta medida simultáneamente limitadora, de su libertad científica por parte del Estado, que sigue encontrando en la universidad la cantera primordial de sus cuadros funcionariales. No obstante, la misión que ésta tiene asignada se proyecta más allá del perfil de una mera escuela de adiestramiento de los futuros servidores de la administración, ya que su destino real estriba en la conducción de una ambiciosa empresa científica dirigida a fabricar ciudadanos identificados con el Estado. Ahora bien, una meta de tal envergadura requería una dirección centralizada, que fue acondicionada por los decretos de Carlsbad de 1819, en cuya virtud se organizó la gestión coordinada de las escuelas preparatorias y las universidades como partes de un único sistema. Una conexión que ya había venido preparada desde 1810 con la reforma de los *Gymnasia* y el establecimiento de su examen final, *Abitur* como obligatoria puerta de acceso a la enseñanza superior, y que otras disposiciones legales posteriores se encargarían de apuntalar. De este modo, a través de un programa educativo uniforme e integrado, que tendrá su base fundamental en el latín y en el humanismo clásico, el Estado acabará asegurándose un monopolio del proceso de instrucción de los principales cuerpos de empleados públicos y de profesionales y su implicación en el cumplimiento de su gran proyecto de consolidación.

En lo concerniente al método científico, el momento fundacional de esta universidad coincide con una fase de transición, cronológicamente delimitada entre finales del siglo XVIII y la década de 1830, que se manifiesta en tres niveles distintos. En el plano puramente cognitivo, supone la superación del pensamiento mecanicista y del historicismo propio de la filosofía idealista, paradójicamente abrazada por el núcleo de sus principales inspiradores, en beneficio de un razonamiento holístico, disciplinado y matemático, que, contrariando los planteamientos iniciales de rechazo a la especialización, abrirá un amplio espacio a la diversificación disciplinar articulada en torno a la distinción entre las ciencias naturales y las

ciencias culturales. En directa conexión con esta evolución epistemológica, presenciamos también un cambio sustancial en el estatus del investigador, que deja de actuar como un mero erudito aficionado para tomar el perfil de un verdadero científico profesional. Y por último, esta nueva mentalidad dará pie a la paulatina bifurcación, marcada por las respectivas peculiaridades nacionales, de esquemas organizativos diferenciados para las instituciones de educación superior y aquellas específicamente volcadas hacia la actividad investigadora<sup>60</sup>.

Enorme influencia tendrá también la preeminencia concedida a la formación general y a la estimulación de los talentos personales del estudiante, es decir, a lo que hemos descrito como *Bildung*, en oposición a la simple acumulación de conocimientos especializados, o peor aún, puramente enciclopédicos, dirigidos únicamente a satisfacer su impulso vocacional o a preparar su futuro desenvolvimiento profesional; esto es, al tipo de educación tradicional al que se refiere el término *Ausbildung*<sup>61</sup>. Consecuentemente, el papel de los alumnos se concibe distinto al de una mera audiencia pasiva, animándoseles a perseguir la confirmación de los beneficios del *Bildung* mediante un cuestionamiento permanente de las ideas transmitidas por sus profesores y el establecimiento de un diálogo fluido con ellos, encaminado al desvelamiento de la verdad. Actitud que también tendría traslado a su libertad de elección de aquellas disciplinas cuyo estudio les ofreciese, personalmente, un mayor atractivo con independencia de cual fuese su rumbo profesional. Un giro, este, en la orientación de las enseñanzas que, en origen, hay que entender asociado a la institucionalización de un intento de edificación de una cultura nacional, basada en un sustrato lingüístico, histórico y espiritual común, y capaz de impulsar el proyecto de reconstrucción política y social con el que se pretendía superar la dramática crisis de identidad creada por la derrota militar ante los

---

<sup>60</sup> B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 46), p. 341.

<sup>61</sup> La contraposición entre estas dos concepciones como expresión de los ideales humboldtianos ha sido, sin embargo, cuestionada por P. Moraw, «Humboldt in Giessen. Zur Professorenberufung einer deutschen Universität des 19. Jahrhunderts», en *Geschichte und Gesellschaft*, 10 (1984), 47-71, quien ha sostenido que, en realidad, esta dualidad no aparece formulada en su obra, habiendo sido construida posteriormente por la doctrina académica.

ejércitos franceses<sup>62</sup>. Ahora bien, el espacio cultural con el que la universidad entra en interacción, lejos de circunscribir sus contornos a las estrechas fronteras del Estado, tenderá a desbordarlas dibujando una órbita de alcance transnacional.

Una determinación de la singularidad del sistema universitario alemán trenzada a partir de la célebre fundación berlinesa que se ciñese al catálogo de rasgos distintivos que acabamos de enumerar pecaría, sin embargo, de incompleta si prescindiésemos de la remisión a otros dos factores, no tan tangibles ni directamente ligados a la esfera académica, pero de un peso también considerable. Uno de ellos estriba en la imposibilidad de mantener el carácter exclusivamente material y de signo paternalista de la relación entre gobernante y súbditos que todavía subyacía presente en el reformismo ilustrado. La recepción, más o menos directa, de los ecos e influencias de la revolución francesa imponía un vuelco notable en la función atribuida a la educación, que, permeable a la progresiva afirmación de los ideales liberales y burgueses, debía ahora apuntar hacia la formación, no de meros súbditos pasivos, sino de ciudadanos autónomos y responsables tanto en el plano individual como en el social. Lo que sucede es que, mientras que en Francia la satisfacción de esta demanda se canalizó, en gran medida, fuera de los recintos universitarios, en Alemania encontró en éstos su localización primordial. E, igualmente, hay que tener en cuenta la extraordinaria importancia cobrada por la burocracia, que se configura como un ámbito privilegiado de asimilación de las nuevas fuerzas sociales emergentes y de ensamblaje entre las viejas profesiones y las de reciente aparición, permitiendo con ello la necesaria racionalización de los mecanismos del ejercicio del poder. De ahí, la prioridad otorgada al problema de la instrucción de sus miembros y al fomento del progreso de la ciencia, en particular la jurídica, convirtiéndose ambos, de la mano del auge del liberalismo, en instrumentos esenciales para la realización de los dos ambiciosos objetivos que marcan el devenir del Estado prusiano a lo largo del siglo XIX: el de la unificación política y el de su inmediato ascenso al rango de gran potencia económica, militar y cultural<sup>63</sup>.

Respecto a la trascendencia de la fundación de la universidad de Berlín ha existido una coincidencia bastante generalizada en afir-

---

<sup>62</sup> B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 44), pp. 342-343.

<sup>63</sup> P. Schiera, *Università e società* (n.15), pp. 37-40.

mar su temprano afianzamiento como un arquetipo de eficacia y modernidad, que pronto comenzaría a ser imitado. No obstante, concurren datos que inducen a pensar que la adhesión a sus pautas de organización no fue tan unánime e inmediata, ya que existen serios obstáculos que ralentizan su expansión. Para empezar, está atestiguado el fuerte apego guardado hacia sus arraigadas estructuras por las universidades de antigua creación, sobre todo por las más pequeñas, como la de Giessen<sup>64</sup>, que temerosas de verse privadas de sus esencias, solo de forma paulatina irán dando acogida a los nuevos ideales<sup>65</sup>. Por su parte, los estados integrados en la Confederación del Rin demuestran un notable grado de permeabilidad a las fórmulas adoptadas en la Francia napoleónica. Como también hay que valorar la pervivencia de viejas tradiciones tardo-escolásticas<sup>66</sup>. Además, hay que recordar que Alemania no constituye un auténtico Estado-nación hasta los años setenta del siglo, por lo que la influencia de la institución berlinesa estuvo en sus primeras décadas bastante limitada. Es más, los propios acontecimientos políticos posteriores al nacimiento de su gran creación desautorizan la fácil imagen de una rápida imposición de las concepciones de Humboldt. El fermento patriótico y revolucionario que bulle entre el colectivo estudiantil, provocando periódicos estallidos de disturbios, incluso después de la derrota de Napoleón, se conciliaba muy mal con la impronta reaccionaria insuflada desde el Congreso de Viena. Ello despierta enormes recelos contra unas universidades que, en

---

<sup>64</sup> M. Baumgarten, *Vom Gelehrten zum Wissenschaftler. Studien zum Lehrkörper einer kleinen Universität am Beispiel der Ludoviciana Gießen (1815-1914)*, Gießen, Universitätsbibliothek, 1988. Citado por R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), p. 40.

<sup>65</sup> P. Moraw, *Humboldt in Giessen* (n. 61), pp. 65-71. Según este autor fueron la progresiva diferenciación de las disciplinas y la especialización de la investigación las que hicieron que con el tiempo ciertas universidades parecieran más cercanas a los principios de Humboldt de lo que realmente lo estaban. En esta cuestión se detiene R. Torstendahl, «La transformación de la educación profesional en el siglo XIX», en *La Universidad europea y americana desde 1800* (n. 35), 121-155, pp. 128-129.

<sup>66</sup> Por ejemplo, como señala R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 31), p. 41, en los liceos teórico-filosóficos de Baviera. Sobre los mismos: R. A. Müller, *Akademische Ausbildung zwischen Staat und Kirche. Das bayerische Lyzealwesen 1773-1849*, Paderborn, Schöningh, 1986.

aplicación de los citados decretos de Carlsbad de 1819, inspirados por Metternich, se ven sometidas a un férreo control, con fiscalización de las clases y de las publicaciones, arrestos de profesores tan eminentes como el propio Schleiermacher, expulsiones de los alumnos sospechosos de agitadores y medidas intervencionistas de reorganización de sedes universitarias con tan brillante pasado como las de Wittenberg o Halle<sup>67</sup>.

En las dos décadas siguientes asistimos a la sucesiva aparición de centros dedicados a las enseñanzas técnicas en Karlsruhe (1825), Munich (1827), Dresde (1828), Hannover (1831), Brunswick (1835), Weimar (1836), Chemnitz (1836) y Stuttgart (1840), mientras que las más destacadas universidades ubicadas en otros estados alemanes, como Gotinga, Halle, Hiedelberg o Tübingen, mantenían su actividad y su prestigio. En realidad, solamente a partir de los años treinta comienza la universidad berlinesa a extender su influencia al resto de la Alemania protestante<sup>68</sup>, en tanto que en los territorios católicos el nuevo ideal universitario conseguirá muy escasa difusión con anterioridad a la mitad del siglo<sup>69</sup>. No será, por tanto, sino después de

---

<sup>67</sup> Sobre el traumático impacto de estos decretos en algunas importantes universidades, véase, por ejemplo, M. Brümmer, *Staat kontra Universität* (n. 42), pp. 13-51. Entre las medidas adoptadas mediante los mismos se incluyó el nombramiento de un comisario en cada universidad, que en 1848 fue sustituido en Prusia por un curador de competencias circunscritas a aquellos asuntos que directamente concernían al Estado.

<sup>68</sup> Por ejemplo, la exitosa proliferación a finales de siglo de los institutos de ciencias físicas basados en el modelo del laboratorio y adscritos a las universidades vendrá preparada por el establecimiento, entre 1825 y 1880, de hasta quince seminarios de ciencias naturales, especialmente volcados hacia la física y tempranamente traspasados por el programa humboldtiano. Entre ellos, podemos mencionar los seminarios generales creados en Bonn (1835), Königsberg (1834) y Halle (1839), el laboratorio químico de Giessen (1826), o el seminario físico-matemático de Gotinga (1850). Véase al respecto, «The Humboldtian Reforms, Economic Factors, and Discipline Shaping: The Case of the Königsberg Physics Seminar», en G. Schubring (hrsg.), «*Eisamkeit und Freiheit*» neu Besichtigt. *Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preussen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts*, Stuttgart, Franz Steiner, 1991, 92-102.

<sup>69</sup> La única excepción se localiza en las facultades de medicina, en las que una parte estimable del profesorado supo conjugar la dedicación a la

consumarse la unificación, en 1871, cuando desde la Dirección general universitaria del Ministerio de Cultura, el extraordinario Althoff planificará la extensión de este sistema a escala imperial, llevándolo a su apogeo y revistiendo a la ciencia alemana de un aura de excelencia que estimulará su imitación<sup>70</sup>. Su incontestable éxito supondrá, de hecho, que en esta época de exacerbada competitividad cultural nacionalista pocos países escaparán a una inclinación hacia un sistema universitario orientado hacia la investigación<sup>71</sup>.

Este gran auge viene, sin embargo, precedido de una serie de fenómenos que son los que posibilitan la conversión de la universidad alemana en una auténtica empresa estatal. En primer lugar, el clima de exaltación patriótica excitado por la guerra franco-prusiana fabrica una íntima vinculación entre la universidad y la naciente monarquía alemana, que tendrá una pronta plasmación con la fundación, en 1872, de la universidad imperial de Estrasburgo. Además, el foco berlinés adquirirá la calidad de destacado instrumento de representación y de legitimación de la dinastía reinante. Y por otra parte, este giro implica también una transición desde una ciencia construída sobre un marco estrictamente nacional al desarrollo de una vocación supraestatal, que se concreta en la celebración de diversas exposiciones, seminarios y congresos de dimensión internacional<sup>72</sup>. Asimismo, parece oportuno subrayar que el hecho de que los intelectuales de formación académica se constituyesen —según la famosa frase de Paulsen<sup>73</sup>— en la conciencia pública de

---

investigación personal con la creación, muchas veces por iniciativa puramente individual, de seminarios.

<sup>70</sup> La gran capacidad político-administrativa de Althoff jugará un papel decisivo en la imposición del modelo de la Universidad de Berlín, tanto a nivel nacional como internacional. Véase, B. vom Brocke, «Hochschul und Wissenschaftspolitik in Preussen und im Deutschen Kaiserreich 1882-1907: das "System Althoff"», en P. Baumgart (ed.), *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1980, 9-18.

<sup>71</sup> Ejemplo muy significativo de ello es el Imperio Austriaco, en el que el influjo de las reformas de Humboldt se deja sentir ya desde la caída de Metternich, manteniéndose luego esta tendencia incluso en los años centrales de la centuria, que están dominados por una política reaccionaria. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 115.

<sup>72</sup> R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 31), pp. 45-48.

<sup>73</sup> F. Paulsen sigue siendo el autor de la mejor exposición acerca de la universidad alemana y su etapa de apogeo: *Geschichte des gelehrten Unte-*

la nación, comportaba su reconocimiento como una suerte de aristocracia científica a la que había sido encomendada la alta misión de conducir el sistema de educación nacional. Así, investida y convalidada de tan elevada función, cuya real efectividad es, sin embargo, más bien ficticia respecto a las verdaderas grandes cuestiones políticas, esta elite cultural satisfará un papel decisivo en la orientación de la opinión pública, lo que con frecuencia será utilizado en favor de sus particulares intereses por la corona y por las más altas instancias de poder. No obstante, completada la etapa de la unificación política, esta contribución ideológica al servicio de los fines del Estado apuntará hacia otro objetivo, el de la integración social, que estaba llamado a fracasar frente a las crecientes diferencias de clase derivadas del proceso de modernización e industrialización<sup>74</sup>. Ello obliga a rebajar la influencia atribuible al *Bildungsbürgertum* en la evolución política y social alemana, sobre todo, en las dos décadas finales del siglo XIX y en los años anteriores al estallido de la primera guerra mundial. Un período en el que, incluso, la noción misma de *allgemeine Bildung*, educación general, referida en el vocabulario de Humboldt a un conjunto de cualidades concurrentes en la formación del carácter personal y ajenas a una posición social o profesional determinada, ha derivado en la simple alusión a una especie de pátina superficial, indispensable para la pertenencia a las capas superiores de la sociedad<sup>75</sup>.

Paradójicamente, el momento de máximo esplendor de este sistema educativo coincide con los primeros síntomas de una crisis que comienza a asomar en el último cuarto del siglo XIX y que, entre otros factores, llega ligada a una creciente especialización disciplinar; que, a su vez, hay que entender unida al proceso de desarrollo económico y de modernización política que vemos avanzar a partir de los años sesenta de la centuria. Paralelamente, esta tendencia favorece el afianzamiento de un método científico positivista, que no permitirá mantener el estatus de superioridad jerárquica del que hasta

---

*richts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Leipzig, De Gruyter, 1885 (3ª edición, vol. I, Leipzig, 1919, vol. II, Leipzig, 1921), y también: *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlín, Asher, 1902.

<sup>74</sup> R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 48-51.

<sup>75</sup> S. E. Liedman, *A la búsqueda de Isis* (n. 35), pp. 97-99. B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 46), p. 344.



entonces se habían beneficiado las facultades clásicas con ayuda de la red de seminarios, institutos y laboratorios de la que progresivamente se habían ido dotando. Ello significa que, víctimas, principalmente, de su escasa agilidad en la incorporación de los progresos tecnológicos, las universidades verán amenazada la ventajosa posición de la que hasta entonces venían disfrutando como institución académica, como ámbito de investigación y como escuela de reclutamiento de la elite cultural burguesa, después de haber relegado durante varias décadas a un lugar marginal, valiéndose de su control del acceso desde el gimnasio a la educación superior<sup>76</sup> y desde ésta al ejercicio profesional, a otras instituciones científicas (*Wissenschaftakademie*), ahora enormemente revaluadas, con las que se encontrarán obligadas a compartir un escenario que, además, comienza a estar también ocupado por otras similares de nueva creación<sup>77</sup>.

La ascendente relevancia cobrada por estas entidades educativas no universitarias está estrechamente relacionada con la acelerada dinámica de industrialización y modernización experimentada por Alemania en la segunda mitad del siglo, lo que tendrá directa repercusión en un sensible incremento de las necesidades manifestadas por los agentes económicos, así como en una extraordinaria densificación de la malla de prestaciones asumidas por la administración. En consecuencia, dada la incapacidad de las universidades para dar satisfacción a las crecientes demandas generadas por esta situación, para atenderlas se recurrirá a la constitución, muchas veces por iniciativa privada, de diversas instituciones de enseñanza de rango, en principio, inferior a la de aquéllas, entre las que merecen ser destacadas las llamadas escuelas técnicas (*Technische Hochschule*), que, sin embargo, sobre todo a raíz de que en el año 1899 se les reconociese el derecho de otorgar títulos de doctorado, acabarán entrando en competencia con las facultades, llegando a disputarles su condición de patrón a imitar a escala internacional<sup>78</sup>. Algo parecido ocurre,

---

<sup>76</sup> En este aspecto, a finales del siglo XIX adquirirá gran importancia la ruptura de la exclusividad disfrutada por el gimnasio humanístico, al admitirse el ingreso en la universidad desde otras modalidades de escuelas secundarias de orientación técnica. Sobre esta cuestión: J. C. Albisetti, *Secondary School Reforms in Imperial Germany*, Princeton (N.J.), University Press, 1983.

<sup>77</sup> R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 51-53.

<sup>78</sup> Véase, K. H. Manegold, *Universität, Technische Hochschule und Industrie*, Berlín, 1970. La gran mayoría de estas escuelas técnicas derivan

también, en el terreno de la investigación, debido a la multiplicación de institutos de investigación aplicada, que contando con el patrocinio habitual de las grandes corporaciones y beneficiándose de las ventajas supuestas por su mayor flexibilidad, por su orientación hacia ramas ligadas a los sectores industriales más punteros, como la física, la química, la mecánica o la electrónica, y por su superior disponibilidad de recursos y de medios materiales, no tardarán en desbordar la producción científica de las universidades. Dato que retrata la biunívoca conexión que surge en éste período entre ambas esferas, ciencia e industria, que se alientan recíprocamente en su respectiva significativa progresión y, por extensión, en su incontestable supremacía en el contexto europeo, al amparo de una generosa inversión de capitales en la investigación procedente de poderosas firmas que empiezan a sustituir al Estado en una labor de fomento y financiación de la que éste ya no está en condiciones de mantener su viejo monopolio<sup>79</sup>. Un cambio de coyuntura del que, no obstante, también tratará de sacar partido, como lo prueban la fundación del Instituto Físico-Técnico de Berlín<sup>80</sup>, en 1887, y la Sociedad Kaiser-Wilhem, en 1911, que suponen una original fórmula de ensamblaje entre gobierno, industria e investigación hecha al margen de las universidades y, simultáneamente, un hito significativo en la paulatina separación entre investigación y enseñanza. Es más, prescindiendo de su componente elitista, esta nueva orientación comportaba una paradójica estrecha aproximación a un modelo napoleónico que antaño había sido considerado como antagónico.

---

de antiguos colegios especializados, estatales o privados. Las más importantes entre ellas: Karlsruhe (1865), Munich (1868), Darmstadt (1868), Stuttgart (1876), Brunswick (1877), Berlín (1879), Hannover (1879), Aachen (1879-1880), Dresden (1890) y Danzig (1904).

<sup>79</sup> La fundación, en 1910, en Berlín bajo dirección estatal, pero con financiación fundamentalmente privada, de la *Kaiser Wilhelm Gesellschaft für die Förderung der Wissenschaften* ofrece un signo particularmente ilustrativo del diametral cambio de rumbo que estaba sufriendo el exitoso modelo educativo inaugurado exactamente un siglo antes. Véase P. Schiera, «Modelli di università nell'ottocento europeo: problema di scienza e di potere», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 4-34, pp. 29-31. R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 53-56.

<sup>80</sup> Ha sido estudiado por D. L. Cahan, *An Institute for an Empire: The Physikalisch-Technische Reichsanstalt, 1871-1918*, Cambridge, University Press, 1989.

A la fractura de este modelo contribuye, también, notablemente otro factor: el cada vez más difícil de absorber exceso de licenciados que producen las universidades alemanas, cuya población estudiantil se quintuplica entre 1865 y 1914<sup>81</sup>. Fruto de la convergencia de fenómenos como la propia industrialización, el ascenso demográfico o el aumento de las posibilidades de empleo ofrecidas en los sectores de la función pública y las profesiones liberales y, en general, en los puestos requeridos de una alta cualificación, esta tendencia devendrá en un problema de orden político y abrirá un encendido debate acerca de la falta de igualdad social en el reparto de oportunidades académicas. Para frenar esta sobreabundancia, el Estado ensayará algunas medidas restrictivas (incremento de las tasas, reducción de las bolsas de ayuda, endurecimiento de las normas sobre exámenes, prolongación del período de aprendizaje práctico preciso para ingresar en la escala docente...). Pero aunque el enraizado privilegio de las clases más elevadas permanece inalterable, a partir del año 1900 se observa que integrantes de las capas sociales más desfavorecidas comienzan a estar presentes en las aulas y a trasladar sus reivindicaciones a las asociaciones estudiantiles y a los órganos donde éstas tienen representación<sup>82</sup>. Reclamaciones a las que hay que sumar el descontento de los profesores que no son titulares de cátedras ante lo reducidas de sus expectativas de promoción. Un conflicto que tiene su raíz en el rápido ascenso en la proporción del personal no profesoral, sobre todo, en disciplinas como las ciencias y la medicina, hasta integrar una mayoría que, sin embargo, está desprovista de toda participación en los mecanismos de toma de decisiones en el seno de la facultad<sup>83</sup>. Tendencia que hay vincular a una política estatal de disminución de los costes mediante la contratación de docentes sujetos a una muy pobre remuneración y privados de verdaderas vías de mejora de su nivel académico

---

<sup>81</sup> Este aumento favorece, sobre todo, a las universidades pequeñas y a las facultades de artes, que por vez primera comienzan a superar en afluencia a las de derecho o teología, mostrando el cambio de orientación que se estaba produciendo hacia las carreras más modernas. C. Charle, *Patterns* (n. 44), pp. 57-58.

<sup>82</sup> R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 56-59.

<sup>83</sup> Sobre esta cuestión, R. vom Bruch, «Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich», en *Geschichte und Gesellschaft*, 10 (1984), 72-79.

y salarial, lo que contrasta, alimentando su frustración, con el creciente estatus social y económico de un profesorado que cada vez se muestra más subordinado al poder, más cerrado como cuerpo y más alejado de la realidad social<sup>84</sup>. Descubrimos, en fin, que en las primeras décadas del siglo XX, la anterior vigorosa simbiosis entre universidad y *Bildungsbürgertum* ha dejado paso a una relación caracterizada por las tensiones y la fragilidad.

Más grave, incluso, en sus secuelas será la crisis que afecta a los principios sobre los que se asienta el denominado modelo germánico, ya que llega a provocar una seria grieta en la cohesión interna de las universidades. El detonante del problema hay que buscarlo en la mencionada democratización en la procedencia del alumnado, la cual explica la perspectiva mucho más pragmática, esencialmente encaminada al aseguramiento del sustento, con la que una buena parte del mismo encara ahora su experiencia universitaria. Lo que hace que las concepciones educativas de Humboldt, ligadas a una universidad exclusivamente accesible a la aristocracia y las clases acomodadas cultivadas, se le antojen diametralmente divergentes de sus intereses a una mayoría de los estudiantes, que ya no ha sido imbuida de la formación humanista ofrecida en el *Gymnasium*, al que muchos no han asistido, y que, por tanto, siente muy poca cercanía a sus valores frente a otros aspectos mucho más utilitarios como la vertiente práctica de sus estudios o la especialización. Deriva que es, además, fomentada por los gobernantes mediante la provisión de cursos ajustados a las apetencias de la sociedad industrial, la intensificación de los lazos entre las empresas y la investigación y la supresión de trabas a la recepción de alumnos extranjeros, lógicamente ajenos a los ideales originarios.

No podíamos cerrar este apartado sin hacer referencia a la honda revisión que, desde ya hace algunos lustros ha venido siendo propuesta respecto a los postulados historiográficos tradicionalmente aceptados acerca de la ciencia y la universidad alemanas del siglo XIX. Una asentada interpretación que se ha sustentado sobre la idea de que, frente a los condicionantes externos impuestos a las universidades barrocas por la ortodoxia religiosa, las directrices

---

<sup>84</sup> Por algo M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1917/19), ed. W. J. Mommsen; W. Schluchter, Tübingen, Mohr, 1992, pp. 71-72, afirmará que, en esencia, hacer carrera académica en Alemania estaba basado en una plutocracia. Citado por C. Charle, *Patterns* (n. 44), pp. 59-60.

mercantilistas, las inquietudes cameralistas y el localismo corporativo, la arrolladora modernidad de la *Deutsche Wissenschaft* decimonónica habría venido determinada por una inusitada y vigorosa autonomía científica que, al abrigo de las concepciones nacionalistas e idealistas, tendentes a vincularla al resurgir patriótico de la conciencia de identidad nacional y cultural en el período de transición entre los siglos XVIII y XIX, ha sido contemplada como la causa principal de la incontestable supremacía germánica en áreas tan significativas como la filología clásica, la historia antigua o las lenguas comparadas. Esta amplia libertad estaría, a su vez, directamente ligada a la profunda reforma coetánea del sistema universitario y, en especial, a la profesionalización de la investigación, a la fuerte movilización de recursos en favor de la educación, con una plena integración de una renovada enseñanza secundaria, y a la introducción de novedosas soluciones didácticas como el seminario y el laboratorio<sup>85</sup>. Sin embargo, tan complaciente explicación ha sufrido en las últimas décadas una potente ofensiva, desencadenada desde campos como la sociología y la teoría de sistemas, que, bajo diversas formulaciones, intenta aminorar la trascendencia de los factores derivados del entorno político y social, trasladando la responsabilidad primordial a la paulatina delimitación de la singularidad de las distintas disciplinas científicas y a su influencia en la progresiva afirmación de las propias universidades como instituciones científicas. Este enfoque institucional<sup>86</sup> no es, con todo, incompatible con otras conclusiones que han encontrado verificación en estudios de base más empírica. Tal vez, la más importante la que relaciona el auge de la universidad alemana del siglo XIX con la sustitución de la *Familienuniversität*, en la que las demandas de la solidaridad corporativa, los lazos de sangre, y las lealtades o las imposiciones locales modelaban las vías de reclutamiento del profesorado y las formas de desarrollo intelectual permitidas por éstas, por una *Leistunguniversität*, caracterizada por el predominio de los candidatos externos en la incorporación a las cátedras, por una flui-

---

<sup>85</sup> R. Steven Turner, «German science, german universities: historiographical perspectives from the 1980s», en G. Schubring (hrsg.), «*Eisamkeit und Freiheit*» (n. 68), 24-36, pp. 24-25.

<sup>86</sup> Prominente representante de esta corriente sería J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1971.

da circulación de los enseñantes y por el mayor peso cobrado respecto a las posibilidades de hacer carrera académica por el patrocinio de los especialistas de la materia o los funcionarios del ministerio que por los apoyos recogidos en el seno de la propia facultad. Esta quiebra de la vieja universidad familiar respondería a varias causas: centralización política, mejora de los transportes y las comunicaciones y un reforzamiento del control gubernamental sobre el nombramiento de los profesores, facilitado por la intensificación de la dependencia de las universidades de los subsidios estatales. Todo ello revertirá en un gradual incremento de la sensibilidad de los núcleos universitarios hacia las necesidades y exigencias de la ciencia y la investigación, y simultáneamente estimulará el acercamiento de sus entramados organizativos y sus prácticas institucionales. Es decir, la tan proclamada autonomía habría resultado ser, en definitiva, una consecuencia imprevista de la pérdida de dicha independencia en los aspectos fiscales y administrativos. Y sus efectos serían extraordinariamente positivos, ya que, rotas las ataduras supuestas por la tutela colegial y la injerencia de los poderes fácticos, el ambiente académico se permeabilizará a las iniciativas de quienes se muestren dispuestos a ensayar nuevas técnicas docentes e investigadoras y a contribuir al desarrollo de innovadoras pautas científicas. Este es, pues, el ámbito en el que ha concentrado su atención un destacado sector historiográfico en las últimas décadas<sup>87</sup>. Aunque, conviene señalar que todavía más recientemente ha aparecido otra línea de trabajos marcada por su alejamiento de la focalización del discurso sobre la autonomía institucional y la dinámica disciplinar, para pasar a colocar en el centro de sus preocupaciones la

---

<sup>87</sup> Aunque necesitada de actualización, una selección bibliográfica de estudios encauzados en esta dirección en G. Steven Turner, *German science* (n. 85), pp. 28-29. Según este autor, un rasgo común que los une reside en que centran su enfoque en la dinámica institucional y en las pautas disciplinarias generadas por éstas. Pero la característica que verdaderamente los identifica estriba en que normalmente sitúan el elemento clave de las estructuras científicas y los cambios más en el funcionamiento mismo de las instituciones que en las formas de interacción social al más alto nivel. Por eso, su relato del acontecer científico alemán del siglo XIX está tejido con los avatares internos, las exigencias pedagógicas y las intrigas y rivalidades académicas y mucho menos con los intereses o las luchas políticas o ideológicas de los individuos, los grupos sociales o los gobiernos.

conexión entre los avances producidos en ambos aspectos y las fuertes presiones políticas y sociales actuantes en requerimiento de una modernización de la ciencia alemana<sup>88</sup>.

### 3. *Crisis de las universidades y Grandes Écoles en Francia*

La diferencia fundamental que, en la primera mitad del siglo XIX, encontramos entre el sistema universitario francés y el del resto de los países europeos reside en que, mientras en éstos, pese a las reformas de variable calado acaecidas, subsisten estructuras o elementos heredados del Antiguo Régimen, en Francia su arquitectura se erige sobre un solar del que los vestigios del diseño tradicional habían sido casi completamente arrancados. Así, si la situación de la universidad alemana mostraba a finales del siglo XVIII signos muy preocupantes de estancamiento, en el caso francés, a falta de un programa de reformas promovido desde las instancias del poder, la caducidad de su modelo de enseñanza alcanzaba el rango de una evidencia, que se traducía en un nulo papel de las universidades en la vida intelectual del período y en su consecuente exclusión del debate cultural y político que precede a la explosión del estallido revolucionario.

El trayecto que había conducido a esta flagrante pérdida de protagonismo tiene su punto de arranque en una Contrarreforma que, colocando las facultades de artes bajo la severa dependencia de la Iglesia y de las órdenes religiosas, había estrangulado su permeabilidad al desarrollo de las ciencias y de las corrientes de pensamiento, arrojándolas a un ambiente de esterilidad en el que, a pesar de sus intentos de suministrar una buena formación preparatoria para el ingreso en las facultades mayores, incapaces de percibir los avances y las necesidades de su tiempo acabarían, en su mayoría, con-

---

<sup>88</sup> En realidad, esta corriente revisionista tiene como primera referencia la influyente obra de P. Borscheid, *Naturwissenschaft, Staat und Industrie in Baden (1848-1914)*, Stuttgart, Ernst Klett, 1976. Nota distintiva suya es, por ejemplo, la atención prestada al papel de las políticas científicas estatales en el incremento de las exportaciones agrícolas e industriales, los avances sanitarios y la consolidación de una conciencia ciudadana. En el análisis de sus autores más representativos se detiene G. Steven Turner, *German science* (n. 85), pp. 33-36.

virtiéndose en poco más que meras instituciones expendedoras de títulos<sup>89</sup>. Agravado el problema por la disolución, en 1752, de la Compañía de Jesús, sin que la monarquía lograra ofrecer alternativa alguna para cubrir el enorme vacío dejado en el sistema educativo por su expulsión, los foros de discusión se alejarán de los recintos universitarios, pasando a localizarse en los numerosos salones y academias que comienzan a florecer por doquier. Y simultáneamente comienzan a multiplicarse las voces, —literalmente la de *Collège* de D’Alambert en la Enciclopedia—, que apuntando al anacronismo de su anclaje en el latín, el griego o la retórica, y a los perniciosos efectos de la venalidad de los grados y la apatía del profesorado, reclaman su reforma radical, la incorporación de la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas, las ciencias naturales y la historia y una completa renovación de los métodos docentes<sup>90</sup>. Sin embargo, la desidia con la que fueron recibidos estos avisos iba a marcar el sombrío destino inmediato de las universidades francesas, no bastando para frenar su caída la tímida iniciativa revitalizadora emprendida por Turgot con la creación de un Consejo de Educación Nacional, llamado a actuar como órgano de coordinación de los diferentes niveles de enseñanza.

Lo cierto es que en las décadas que anteceden a la Revolución, los únicos ámbitos de inserción de una cierta cultura científica en las tareas educativas se localizan en instituciones especializadas, como las academias de agricultura, cirugía, ingeniería, ciencias o medicina, cuya labor encuentra prolongación en sedes completamente desvinculadas del quehacer universitario, como las academias provinciales, las logias masónicas, los salones parisinos y, ya en vísperas de su estallido, los liceos y los museos<sup>91</sup>. Además, hacia 1789, en Francia, como en la casi generalidad de los países europeos, se había creado una serie de academias destinadas a la formación de militares, ingenieros y cirujanos, que primordialmente estaban puestas al servicio de las necesidades de la maquinaria de

---

<sup>89</sup> N. Hammerstein, *La Ilustración* (n. 2), p. 680.

<sup>90</sup> Entre quienes más críticos se pronuncian hallamos a Diderot, quien al asumir el encargo de la zarina Catalina II para la creación de una universidad rusa trazará un cuadro muy poco halagüeño de la situación reinante en su país. Citado por M. Bayen, *Historia de las Universidades*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978, 83-84.

<sup>91</sup> N. Hammerstein, *La Ilustración* (n. 2), p. 680-681.



guerra de los gobernantes. La aparición de estos nuevos centros de enseñanza tendrá un efecto devastador para el sistema universitario tradicional, que en una coyuntura revolucionaria en la que cada institución representativa del viejo orden era observada con enorme recelo, no tenía posibilidad alguna de sobrevivir indemne. Hasta tal punto eran visibles sus carencias, que en las memorias presentadas a los Estados Generales aparecen varios proyectos de enseñanza nacional y la petición del establecimiento de un cuerpo estatal de profesores<sup>92</sup>. Propuestas que no fueron tomadas en consideración por la Asamblea Constituyente, que, sin embargo, el 14 de junio de 1791 votará la importante Ley Chapelier, en virtud de la cual quedaban suprimidas todas las corporaciones, al prohibirse que los pertenecientes a un mismo estado o profesión se agrupasen para tomar decisiones basadas en sus pretendidos intereses comunes. Y el propio texto constitucional de 1791, resultante de sus deliberaciones, preveía la organización de una educación pública, universal, gratuita y adaptada a la articulación territorial del reino<sup>93</sup>. Los trabajos realizados al efecto por el Comité de Instrucción Pública cristalizaron en el desalentador paisaje universitario pintado, a finales de 1792, en su influyente informe por Condorcet<sup>94</sup>, que, al igual que lo había hecho antes Taylllerand<sup>95</sup>, se manifiesta partidario de la abolición de las universidades existentes y de un cambio en el conteni-

---

<sup>92</sup> Información que facilita M. Bayen, *Historia de las Universidades* (n. 90), p. 84.

<sup>93</sup> *Constitution française du 3 septembre 1791*. Titre premier: «Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume».

<sup>94</sup> Percepción la suya no exenta de cierta carga de desconocimiento según Ch. Coustel, «La Société nationale des sciences et des arts chez Condorcet. Approches historiques et critiques», en F. Cadilhon; J. Mondot; J. Verger (eds.), *Universités et institutions universitaires européennes au XVIII<sup>e</sup> siècle. Entre modernisation et tradition*, Burdeos, Presses Universitaires, 1999, 44-59. Su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* fue objeto de una reimpresión en C. Hippeau (ed.), *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, París, 1881, 185-218.

<sup>95</sup> Así se había pronunciado en 1791 en su *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du comité de la constitution de l'Assemblée nationale*,

do de las enseñanzas que incrementase el peso de las matemáticas y las ciencias naturales. De hecho, las graves penurias económicas por las que atravesaban las universidades hicieron que el decreto de abolición de todas las academias y facultades del país dictado por la Convención en 1793, bajo el pretexto de su contaminación aristocrática<sup>96</sup>, llegase cuando su actividad había quedado ya prácticamente paralizada. Una decisión que, por otra parte, entraba en contradicción con las proclamas de los revolucionarios que presentaban la educación como uno de los pilares fundamentales de la República. Para explicar esta paradoja J. Minot ha avanzado varias hipótesis. En primer lugar, habría que ponerla en relación con el propósito declarado de hacer tabla rasa del orden feudal en todas sus manifestaciones. Nación y República serían componentes de una unidad indisociable, la integrada por el conjunto de los ciudadanos, que no podía verse fraccionada en voluntades particulares de grupos o individuos proclives a hacer prevalecer sus intereses personales. Por ello, entre el poder de la Asamblea y el de la Nación no era admisible la intervención de poderes intermedios que defendiesen fines distintos a los generales; y menos aún en un momento dramático como el que conocía la Convención, ante la amenaza de la gran alianza europea alineada contra ella. No obstante, también hay que tener en cuenta otro factor directamente ligado al propio devenir de las universidades, ya que desde el siglo XVI padecían una fuerte competencia de los colegios jesuíticos, que ampliando paulatinamente su oferta de cursos de gramática, humanidades, retórica o filosofía, irán invadiendo su terreno hasta terminar arrinconando a las facultades de artes; peligro que las de derecho y medicina supieron eludir mediante una renovación de sus métodos de enseñanza, en tanto que las de teología languidecían sumidas en caducos e improductivos debates. En realidad, las universidades se habían consagrado a

---

también reimpresso en C. Hippeau (ed.), *L'instruction publique en France* (n. 94), 33-184. Ambos informes son analizados por L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 89-91.

<sup>96</sup> Mientras que las academias eran tachadas de ser «corporations enfantées par le despotisme» (ley de 18 de agosto de 1792), las universidades eran descritas como «écoles de servilité et de mensonge» (ley de 15 de septiembre de 1793). Véase G. Livet, *L'Université de Strasbourg de la révolution française à la guerre de 1870*, Estrasburgo, Presses Universitaires, 1996, p. 9.

la simple transmisión de los viejos saberes, cediendo a otras instituciones el cultivo de la investigación y el esfuerzo de ampliación del tesoro de conocimientos. Por lo tanto, bien podría decirse que cuando el gobierno jacobino decretó su extinción, éstas llevaban ya un tiempo muertas<sup>97</sup>.

Las perniciosas consecuencias de esta supresión se hicieron inmediatamente patentes en ámbitos como el de la medicina, dando pie a la necesidad de un temprano restablecimiento de algunas escuelas especializadas con el fin de poner coto a la proliferación de sanadores no cualificados. Igualmente, poco a poco fueron apareciendo diversos centros e institutos de formación o de estudio en otros sectores como las ingenierías, el derecho, la botánica, las ciencias físicas y matemáticas o el magisterio<sup>98</sup>. Sin embargo, gravemente lastradas por su percepción como superfluas, extendida entre la opinión pública, las universidades francesas tampoco recuperaron posiciones con los tibios intentos de normalización acometidos durante el Directorio, aunque, al menos, éstos confirmaron definitivamente la impronta absolutamente laica impuesta en el terreno de la educación. No obstante, hay que reseñar que previamente, en el período termidoriano, había sido aprobado un sistema de educación secundaria vertebrado en torno a unas escuelas departamentales, las *écoles centrales*, laicas, gratuitas y abiertas para el estudio de las ciencias, las letras y las artes a cualquier ciudadano, que cumplirían una función preparatoria para el posterior ingreso de sus alumnos en otras escuelas especializadas, bien en la formación de funcionarios, las *écoles de service publique*, o bien para los encaminados hacia otras ocupaciones privadas, las *écoles spéciales*, fijándose como objetivo general la instauración de centros diferenciados para cada una de las ramas imaginables del conocimiento<sup>99</sup>. No obstante, si bien la implantación de esta red de escuelas se hizo con bastante rapidez, su permanencia fue también muy corta, ya que, al

---

<sup>97</sup> J. Minot, *Histoire des universités françaises*, París, Presses Universitaires de France, 1991, pp. 31-36

<sup>98</sup> Una relación detallada de estas fundaciones en M. Bayen, *Historia de las Universidades* (n. 90), pp. 86-87.

<sup>99</sup> La adopción de este esquema significaba inclinarse por las propuestas de Tayllerand, pero sin descartar la asimilación de algunas de las ideas de Condorcet. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 93.

percatarse de su escasa aceptación entre las altas capas profesionales, en 1802 fueron abolidas por Bonaparte, quien las sustituirá por una malla de colegios municipales, completada por liceos ubicados en los núcleos de población de mayor tamaño, que, a pesar de no gozar inicialmente de una gran aceptación, paradójicamente, tras la derrota definitiva de su impulsor, acabarían afianzándose como las instituciones dominantes en este nivel preuniversitario.

Ni siquiera la gran operación reorganizadora emprendida por Napoleón<sup>100</sup>, a pesar de su pomposo énfasis en la idea de «Universidad imperial»<sup>101</sup>, permitirá a las universidades francesas salir de la posición marginal a la que habían sido relegadas. Su profunda reforma, iniciada con una ley de 10 de mayo de 1806 y completada por un decreto de 17 de marzo de 1808, supondría la instauración de un modelo de universidad moderna y laica, carente ya de conexión con el tipo de corporación académica, relativamente independiente, que había prevalecido desde la época medieval. Se trataba de la imposición de un monopolio estatal, en el que todos los centros de enseñanza se encuadraban en un esquema ordenador inspirado en los mismos principios sobre los que había sido edificada la organización administrativa articulada en cortes de apelación y prefecturas. De tal modo, que el conjunto del país resultaba dividido en veintinueve zonas periféricas, llamadas academias<sup>102</sup>, cada una de las cuales, presidida por un rector, comprendía varias escuelas secundarias, denominadas liceos, y unas facultades dotadas de amplísima autonomía —es decir, aisladas entre sí— e insertas en una estructura global, dominada por el gigantismo de la universidad de París. El núcleo esencial de este sistema residirá en los liceos, donde los futuros cuadros profesionales serán adiestrados para

---

<sup>100</sup> En este punto interesan: A. Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire. Origines et fonctionnement de l'Université impériale*, París, A. Colin, 1911; J. Godechot, *Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, 2.<sup>a</sup> ed., París, PUF, 1968.

<sup>101</sup> En realidad, mas que una verdadera universidad constituía una especie de departamento estatal de educación, carente de identidad corporativa, independencia fiscal y libertad de decisión del diseño curricular

<sup>102</sup> Este esquema sería incluso trasladado a otros territorios ocupados fuera de Francia. Véase, por ejemplo: R. Boudard, *L'organisation de l'université et de l'enseignement secondaire dans l'académie impériale de Gênes entre 1805 et 1814*, La Haya, Mouton, 1972.

ocupar puestos docentes a este mismo nivel o para proseguir estudios universitarios, estando su profesorado cuidadosamente seleccionado y preparado; en particular, los encargados de los cursos más avanzados, que serán regularmente reclutados entre los egresados de la *Ecole Normale de París* —más tarde mudada en *Ecole Normale Supérieure*—, que había sido fundada en 1795 con el fin de procurar la formación de los profesores de los liceos y de las facultades de ciencias y letras<sup>103</sup>. Por su parte, dichas facultades responderán al esquema tradicional: teología, derecho, medicina y las dos ya mencionadas de ciencias matemáticas y físicas y de letras, teniendo, sobre todo estas dos últimas, la función primordial de capacitar al alumnado para la superación de los exámenes. Bajo este amplio paraguas también encontrará cobijo un grupo de escuelas profesionales privadas, nacidas a partir de 1802, que pretendidas, en principio, por Bonaparte de adscripción diversificada a una muy amplia gama de sectores, tras la reorganización efectuada por el ministro del Interior, Fourcroy, quedaron notablemente limitadas en número y exclusivamente ligadas a las disciplinas tradicionales<sup>104</sup>. Finalmente, adherido a esta trama universitaria, pero sin integrarse en la misma, se halla un conjunto de instituciones especializadas, algunas ya previamente existentes, como el Colegio de Francia (fundado en 1530), el Jardín del Rey (1635), luego rebautizado como

---

<sup>103</sup> J. Herbs, *University and government* (n. 5), p. 171. Los alumnos de la Escuela, unos trescientos, eran escogidos entre los estudiantes mayores de diecisiete años de las escuelas secundarias mediante exámenes y competiciones, y se comprometían a servir en la enseñanza pública durante, al menos, diez años. En origen asistían a las clases de las dos facultades parisinas, pero desde 1830 recibirán su instrucción en el seno de la propia Escuela. De esta institución se ha ocupado R. J. Smith, *The Ecole Normale Supérieure and the Third Republic*, Albany, State University of New York Press, 1982.

<sup>104</sup> En concreto, se crearon tres en medicina, tres en farmacia, nueve en derecho y dos en teología protestante, a las que en 1808 se añadieron cinco más en teología católica. No obstante, su régimen será similar al de las facultades, ya que el gobierno se reservó la elaboración de sus planes de estudio, la supervisión de los nombramientos y el control de la gestión de sus fondos. La diferencia más importante reside en que mientras las facultades expedían diplomas, estas escuelas otorgaban grados que eran indispensables para la práctica profesional. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 96-97.

*Muséum*, o la Academia de Ciencias (1666), y otras creadas durante el período revolucionario, como el Conservatorio de Artes y Oficios, el Instituto de Francia, la Escuela de Lenguas Orientales, la Escuela Politécnica para ingenieros militares y oficiales de artillería y la, antes referida, Escuela Normal Superior<sup>105</sup>.

La concepción acerca de la universidad que subyace en este entramado educativo, que se configura como una rama más de la administración estatal, es decididamente pragmática, y se orienta hacia la realización de los que C. Charle define como sus tres objetivos básicos: asegurar al Estado post-revolucionario los funcionarios precisos para apuntalar la estabilidad política y social, procurar que su formación se desarrollase en armonía con el nuevo orden social y evitar la emergencia de nuevas clases profesionales y, por último, poner límites a la libertad de pensamiento cuando ésta pudiese implicar una amenaza para el Estado<sup>106</sup>. Su cometido ya no será, pues, el de constituirse en sede para la transmisión de la ciencia como en Alemania, sino la de proporcionar instrucción a los individuos destinados a ocupar los empleos civiles y militares sobre los que se quiere asentar el buen funcionamiento del engranaje imperial, lo que reviste de una importancia excepcional a la expedición de grados y títulos, al convertirse éstos en pasaporte para el acceso a los puestos más codiciados de sus respectivos escalafones. A tal fin, los antiguos niveles académicos y los métodos de selección, basados en la realización de exámenes y competiciones, vigentes en el extinto régimen, fueron adaptados y jerarquizados. De este modo, el *baccalauréat* se hacía esencial para conseguir una plaza en la universidad, mientras que la obtención de la *license* permitía aspirar a las cátedras y a los altos oficios públicos, en tanto que la superación de la *agrégation* abría la puerta al ingreso en el cuerpo de funcionarios o a desempeños docentes cualificados<sup>107</sup>. Acordes con esta misión, su organización y sus pautas de actuación se asemejarán a los de las órdenes religiosas, con la única diferencia de su carácter laico; esto es, al igual que éstas, responderá a una estructura rígidamente trabada, escalonada, centralizada y sometida a una única autoridad y a una rigurosa disciplina. Es más, sus miembros se com-

---

<sup>105</sup> Una selección bibliográfica sobre las mismas en C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 35, n. 4.

<sup>106</sup> C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 45.

<sup>107</sup> W. Rüegg, *Themes* (n. 6), p. 7.

prometerán solemnemente a seguir una estricta observancia de sus estatutos y reglamentos y a una obediencia absoluta al *Grand Maître*<sup>108</sup>, a quien se obligarán a denunciar cualquier vulneración de las severas reglas de conducta impuestas a todos los profesores adscritos a establecimientos públicos, resultando poderosamente llamativo que, incluso, se verán sujetos a un deber de celibato durante las primeras etapas de su carrera<sup>109</sup>.

Perviviendo, además, en las facultades residuos corporativos y privilegios propios del antiguo régimen, para canalizar la relación administrativa entre el poder y los ciudadanos, considerada fundamental dentro del nuevo paradigma de Estado en proceso de construcción, se prefirió recurrir a un expediente distinto, el de las grandes *Ecoles*, en las que prevalecerá una orientación de índole técnica y especializada, con la que se perseguía obtener el máximo aprovechamiento de un riguroso sistema de adiestramiento de expertos en ciertas ramas de particular interés para los poderes públicos y una aplicación más inmediata de los progresos del saber científico. En realidad, algunas escuelas preparatorias en medicina y farmacia y algunos otros centros de larga tradición, como el citado *Collège de France* o el Museo de Historia Natural, fueron temporalmente absorbidos por la universidad, pero las instituciones más prestigiosas dedicadas a los estudios avanzados, como la *Ecole Polytechnique*<sup>110</sup>, y otras altas escuelas técnicas y militares, siempre permanecieron fuera de su ámbito, beneficiándose de una elevada reputación que otorgaba a sus miembros y estudiantes la condición de integrantes de una suerte de aristocracia académica. El caso de la Escuela Politécnica es, además extraordinariamente ilustrativo acerca de la adaptación realizada con este tipo de instituciones al nuevo esque-

---

<sup>108</sup> El Grand Maître de la Universidad, responsable ante el Emperador de la buena marcha del sistema universitario, detentaba la totalidad del poder reglamentario en materia pedagógica y financiera, estando asistido por un Tesorero. Además, tenía la potestad de nombrar, trasladar y promocionar al personal docente y administrativo. Sus derechos y deberes habían sido definidos por el decreto de 17 de marzo de 1808, manteniéndose la figura hasta 1815. Véase, A. Rendu, *Code Universitaire*, París, 1827.

<sup>109</sup> J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), pp. 36-39.

<sup>110</sup> Ha sido estudiada por T. Shinn, *Savoir scientifique et pouvoir social. L'Ecole Polytechnique. 1794-1914*, París, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1980.

ma introducido en la articulación de la enseñanza superior. Así, fundada en 1794 con el propósito de quebrar el tradicional monopolio disfrutado por el estamento privilegiado respecto al reclutamiento de oficiales, sus miembros acabarían formando a lo largo del siglo XIX un verdadero cuerpo de élite. Y por otra parte, el ambiente militar que desde su origen regirá la rutina diaria de sus alumnos se adecuará perfectamente al objetivo perseguido por Napoleón de convertirla en un foco de adiestramiento en los principios de jerarquía, disciplina y patriotismo. Tenemos, así, que las *Grandes Ecoles*, cuya referencia a imitar será, precisamente, la Escuela Politécnica, conforman un sistema paralelo tendente a la excelencia académica y a la exclusividad. Metas que se persiguen a través de un procedimiento de admisión fuertemente selectivo, que se añade a los requisitos previos de la obtención del *baccalauréat*, de la realización de clases preparatorias y de la superación del examen de ingreso, además de a la obligatoriedad de la asistencia a los cursos y a la rigurosa definición de los contenidos y los programas de enseñanza de los mismos. En contrapartida, sus egresados disfrutaban de una halagüeña perspectiva de acceso directo a los puestos civiles y militares más elevados de la administración. Ciertamente es que algunos de estos cotos cerrados, como es el caso del ejército, se abrirán más tarde a candidatos de otras procedencias, y que instituciones como la Escuela Normal Superior o la Escuela de Bellas Artes nunca ampararon estas barreras, pero también lo es que en otros sectores, como el de la carrera diplomática, continuaron operando durante largo tiempo tales prerrogativas<sup>111</sup>.

Abolida durante el intervalo entre la primera caída de Bonaparte y su breve retorno al trono, la universidad, de nuevo rescatada por éste, conseguirá sobrevivir a su definitiva derrota, adaptándose a los dictados del autoritarismo de la restituida monarquía borbónica y a su estrategia de control mediante la colocación en todos los puestos claves de clérigos afines a su causa. Para cubrir el vacío dejado por la supresión del Grand Maître, la gestión de la universidad se confiará a una Comisión de Instrucción Pública formada por cinco grandes personajes, y aunque en 1822 dicha figura fue restablecida

---

<sup>111</sup> V. Karady, «Il dualismo del modello d'istruzione superiore e la riforma delle facoltà di lettere e di scienze nella Francia di fine Ottocento», en I. Porciani (dir.) *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 61-104, pp. 63-64.



temporalmente, pronto acabaría siendo sustituida por un ministerio<sup>112</sup>. Con esta medida, la Restauración, dispuesta a aprovechar la solidez de la institución diseñada por el emperador corso, asegurará su conversión en un servicio administrativo más, despojado de toda independencia; pero la fuerte presencia eclesiástica alimentará todavía el descontento de aquellos sectores que apostaban por la plena secularización de la enseñanza. Entretanto, la actividad investigadora padecía una inercia de lastimoso descuido, provocada no solo por la carencia de fondos, sino por el propio desinterés de los hombres de ciencia. El reinado de Luis Felipe apenas se significará por otra nota que por la consolidación del monopolio estatal de la educación, a través de mecanismos como la reserva del derecho de conferir grados. Esta tendencia se quebrará con la revolución de 1848 y la proclamación de la II República. Así, el principio de libertad de enseñanza proclamado por la nueva Constitución será llevado a su aplicación mediante la ley Falloux de 15 de marzo de 1850, que autorizaba la creación de escuelas, colegios y liceos «libres», certificando con ello la defunción del modelo napoleónico de una educación pública integrada en una corporación única, autónoma y dotada de sus propios recursos<sup>113</sup>.

Tras la caída de la II República por el golpe de Estado de Luis Napoleón Bonaparte, el nuevo ministro de Instrucción Pública, Fourtoul, emprenderá en 1854 una reforma de signo conservador, que reforzará el poder de las autoridades, sobre todo el de los rectores, al tiempo que recuperará las academias regionales que la ley

---

<sup>112</sup> Bajo la presidencia de Royer-Collard, componían el Consejo de Instrucción Pública Cuvier, Sylvestre de Sacy, Fraissinet y Guéneau de Mussy. En 1822, la función del Grand Maître fue atribuida a Frayssinous, obispo de Hermepolis, quien dos años más tarde sería nombrado ministro de Asuntos Eclesiásticos y de Instrucción Pública. En 1824 El Consejo de Instrucción Pública pasó a denominarse Consejo Real de la Universidad. P. Gerbod, «Les pouvoirs politiques français et les facultés de l'Etat», en A. Romano; J. Verger (eds.) *I poteri politici* (n. 5), 199-212, pp. 200-201. J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), p. 40.

<sup>113</sup> Entre otras medidas, esta ley atajó enérgicamente el proceso de acumulación de unos extraordinarios poderes por parte del Consejo Real, que fue sustituido por un Consejo Superior de Instrucción Pública, de competencias seriamente recortadas y en cuya composición entrarán, además, miembros ajenos a la universidad. P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), p. 202.

anterior había degradado al rango de departamentos<sup>114</sup>. Además, conocedor de la pobreza de medios materiales que padecían las facultades, creará una caja especial destinada a proveer su equipamiento, si bien su deficiente funcionamiento condujo a su supresión en 1862. El sexenio siguiente estará dominado por la potente personalidad del ministro Victor Duruy, un reputado y respetado universitario, que desplegará una intensa actividad, principalmente volcada hacia la enseñanza primaria y secundaria, pero no exenta de notables realizaciones al nivel superior, como lo fueron la fundación de Escuela Normal Superior de Cluny y la de la Escuela Práctica de Altos Estudios, con la cual se intentaba introducir el sistema alemán de libertad de docencia<sup>115</sup>.

El desastre de Sedán y el derrumbamiento del II Imperio no solamente datarán el acta de nacimiento del Estado unificado alemán, sino que permitirán la comparación entre estos dos grandes sistemas educativos, con un balance nada favorable para el francés, cuyos graves defectos resultaron incluso magnificados. De tal modo que la evidencia de la conexión entre la pujanza económica y técnica de Alemania y la solidez de su entramado universitario vendría a subrayar los perjuicios derivados de la ausencia de universidades en

---

<sup>114</sup> El número de academias se había reducido con la II República de veintidós a veinte: Aix-en-Provence, Angers, Besançon, Burdeos, Bourges, Caen, Cahors, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, París, Poitiers, Reims, Rennes, Estrasburgo, Toulouse y Argel. Con el II Imperio se suprimieron las de Angers, Bourges, Cahors y Reims, al tiempo que la de Alger dejaba de ser considerada como integrante del territorio nacional. Finalmente, con la III República Estrasburgo pasó a formar parte de Alemania, ocupando su lugar la academia de Chambéry, que en 1920 se integraría en la de Grenoble.

<sup>115</sup> Esta Escuela Práctica de Altos Estudios presentaba rasgos ciertamente innovadores: así, volcada hacia el debate y la reflexión sobre cuestiones muy actuales relativas tanto a las ciencias exactas y naturales como a las humanidades, ni existía un programa fijo ni se seguían los utilizados en las facultades, no contaba con una sede permanente y su política de reclutamiento de docentes no se basaba en la posesión de títulos, sino en la acreditación de reconocida competencia en la materia. M. Bayen, *Historia de las Universidades* (n. 87), p. 91. Interesa también V. Karady «De Napoleón à Duruy: les origines et la naissance de l'université contemporaine», en J. Verger (ed.), *Histoire des Universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986, 261-322.

Francia, y en especial sus negativos efectos sobre el retraso de la producción investigadora de este país<sup>116</sup>. Inferioridad que sería denunciada por algunas voces de gran peso en la opinión nacional<sup>117</sup> y que alentó la enérgica respuesta protagonizada por el brillante director general de enseñanza del momento, Louis Liard, impulsor de una buena serie de medidas encaminadas a su renovación<sup>118</sup>. Sin embargo, el dominio de los monárquicos en la asamblea constituida en 1871 supuso un frenazo a las aspiraciones reformadoras, materializado mediante una ley de 12 de julio de 1875, que no solo abrió el escalón educativo superior a las instituciones privadas, sino que estableció jurados mixtos para la colocación de grados, acabando así con la tradicional exclusividad del Estado. Únicamente a partir de la década siguiente podrá la reacción republicana, encarnada en Jules Ferry, acometer los cambios tan esperados, comenzando por la abrogación de las disposiciones anteriores en virtud de una ley de 18 de marzo de 1880, que simultáneamente imponía a los centros privados la obligación de ajustarse a los mismos programas de examen que los públicos. La grave situación de las facultades demandaba, empero, cambios de mucho más profundo calado, y en el panel de los urgentes empezaba a tomar la delantera el problema del restablecimiento de las universidades.

---

<sup>116</sup> El contraste entre la debilidad de la ciencia francesa y la fortaleza de la investigación en la universidad alemana había sido reflejado en diferentes informes elevados por delegados enviados con este propósito a territorio teutón, como Couvier en 1811 y V. Cousin en 1834. No obstante, estas advertencias no llegaron a provocar reacción alguna. J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), pp. 44-45.

<sup>117</sup> Por ejemplo, la de E. Renan, «L'instruction supérieure en France, son histoire et son avenir», en *Revue des Deux Mondes*, t. 51 (1864), 73-93.

<sup>118</sup> Además de impulsor de importantes medidas desde su posición en el Ministerio, Liard es autor de las más agudas reflexiones contemporáneas con las contamos acerca de la enseñanza superior en la Francia del siglo XIX. Los abundantes artículos y libros publicados a lo largo de tres décadas fueron recogidos en los dos volúmenes de *L'enseignement supérieur en France*, París, A. Colin, 1888-1894. Otra excelente síntesis suya sobre los defectos presentados por las Facultades será *Universités et Facultés*, París, A. Colin, 1890. Un interesante repaso a la más destacada bibliografía existente sobre este período la tenemos en J. M. Burney, *Toulouse et son Université. Facultés et étudiants dans la France provinciale du 19e siècle*, trad. P. Wolff, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1988, pp. 11-27.

La fórmula binaria de facultades y *écoles*, mantenida a todo lo largo del siglo XIX, había dado, en efecto, un juego muy inferior al esperado, generando constantes problemas de ensamblaje entre las esferas de la ciencia y del aprendizaje profesional; discordancias que estaban principalmente relacionadas con los dispares niveles de exigencia fijados en los itinerarios formativos de los funcionarios estatales, de un lado, y los aplicados a los profesionales libres que operaban en la sociedad civil, del otro<sup>119</sup>. Una separación, en fin, que había traído aparejada la nada desdeñable consecuencia de que, a partir de los años treinta de esta centuria, Francia había perdido su larga primacía en el terreno científico en favor de Inglaterra y, sobre todo, de Alemania, cuyo modelo universitario había pasado a ser tomado abiertamente como referencia. En realidad, no podía ser de otra manera, a la vista de la lastimosa precariedad de medios con la que los esforzados investigadores galos tenían que desenvolverse en su trabajo: es decir, una escasa dotación de cátedras que se correspondía con una carencia general de laboratorios, materiales e instrumentos y bibliotecas<sup>120</sup>. Y esta inferioridad fue muy temprano percibida y criticada por algunos profesores y políticos, que comenzaban a tomar conciencia de la pendiente hacia el fracaso por la que estaba cayendo el sistema napoleónico, alumbrando una corriente de opinión reformista, que aflorará con redoblada energía a la sombra de la intensa reflexión suscitada acerca de las causas de la humillante derrota sufrida en 1871.

Tal estado de cosas resultaba insostenible para un régimen republicano, que había hecho de la educación uno de sus objetivos prioritarios. El primer paso había sido dado ya con anterioridad, en 1868, con la fundación por Víctor Duruy de las cuatro primeras secciones de la *École Pratique des Hautes Études* destinada a potenciar la dimensión investigadora. Una importante medida que fue acompañada por la creación de institutos dedicados a este mismo fin,

---

<sup>119</sup> P. Schiera, *Modelli di Università* (n. 79), p. 14.

<sup>120</sup> Baste un ejemplo: en 1868 Louis Pasteur, quien tuvo que realizar algunos de sus principales experimentos en las habitaciones de un ático, presentó una queja al emperador, aduciendo que en otros países como Alemania, Inglaterra o Estados Unidos existían, a diferencia de en Francia, excepcionales laboratorios universitarios. R. Vallery-Radot, *La Vie de Pasteur*, 2.<sup>a</sup> ed., París, Hachette, 1903, p. 216. Citado por W. Rüegg, *Themes* (n. 6), p. 13.

aunque en ellos siguiesen teniendo cabida las labores de enseñanza. Entre 1876 y 1890 la revitalizadora inyección económica recibida por las facultades permitió que algunas de ellas recobrasen su antiguo brillo, construyéndose, además, más amplios y adecuados edificios. Asimismo, el número de cátedras y la población de alumnos conocieron un sensible incremento<sup>121</sup>, si bien la gran mayoría de ellos continuó matriculándose en París. La propia estructura interna de las facultades fue modificada por un decreto de 28 de diciembre de 1885, que atribuía su gobierno a un decano, que era nombrado por el ministro por un período de tres años, y que estaba asistido por dos órganos: una asamblea, inicialmente, compuesta por los profesores, aunque paulatinamente irá admitiendo a otras categorías de enseñantes y a una representación estudiantil, y un consejo de facultad, configurado como un grupo de notables, que asumía las tareas de dirección administrativa y de cooptación de los ocupantes de los puestos docentes. Sin embargo, el fenómeno de mayor trascendencia acaecido en este período es el del renacimiento progresivo de las universidades a través de una serie de etapas sucesivas, que tienen su punto de arranque en sendos decretos de 25 de julio de 1885, que otorgaban personalidad jurídica a las facultades, el uno, mientras que el otro instituía una especie de federación local de facultades presidida por un rector. Un avance definitivo en este camino se concretará mediante la ley de 10 de julio de 1896 —con Liard de nuevo al frente del ministerio—, por la que la agrupación del conjunto de facultades de una misma ciudad recibía la denominación y el estatuto de universidad. La condición mínima requerida —poco exigente— fue la de la existencia de, al menos, dos facultades, lo que, por ejemplo, comportará la exclusión de Chambery del círculo de las diecisiete sedes universitarias así constituidas, frente a la incorporación de Besançon, que solamente contaba con la de ciencias y la de letras. La estructura interna de estas nacientes universidades era, con todo, todavía muy endeble y fuertemente dependiente de la burocracia ministerial. A su frente se situaba a un rector nombrado directamente por el presidente de la República, no exigiéndosele estar en posesión de otro título que el

---

<sup>121</sup> Algunos datos: entre 1876 y 1890 se crearon doscientas veintiún cátedras mientras que el número de lectores casi se triplicó, al tiempo que la cifra de estudiantes ascendía hasta los veinte mil. J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), p. 47.

doctorado de Estado. Su función tenía una doble vertiente: actuaba como representante del ministro de Instrucción Pública en su circunscripción y como presidente y autoridad ejecutiva del Consejo de Universidad. Junto al rector, el Consejo lo componían los decanos y dos profesores elegidos por cada facultad, los directores de las escuelas de enseñanza superior pública y un profesor de cada una de estas escuelas y, además de la gestión administrativa, tenía entre sus cometidos la organización de la docencia, el orden disciplinario y la provisión de las vacantes que se produjesen.

No hay que pensar, empero, que todo son mejoras, ya que, aunque las universidades recuperan la potestad de expedir títulos y de desarrollar cursos propios, la falta de homogeneidad de unos programas que son específicos de cada facultad, pero que se mantienen invariables durante años, suponen un grave obstáculo a su contribución al progreso científico<sup>122</sup>. A lo que hay que sumar una política centralizadora, que, por ejemplo, justifica la integración, en 1903, de la *École Normale Supérieure* en la Universidad de París, y que redundaba en un ahondamiento de la ancha brecha ya existente en cuanto a sus recursos materiales y humanos y su prestigio entre el foco capitalino y las universidades provinciales. Por último, hay que señalar que, a despecho de todos los intentos republicanos por reducirla, la posición dominante de las escuelas especiales, cuyo número conoce, además, un sensible aumento, saldrá, incluso, fortalecida por la adquisición de nuevos privilegios. Y, a pesar de que la procedencia social de sus graduados demuestra un apreciable ensanchamiento, el hecho mismo de su reclutamiento mediante el procedimiento del concurso, unido a la formación básicamente técnica y profesional que reciben, el espíritu competitivo reinante y su sentido de pertenencia a un cuerpo de elite alimentan una mentalidad y unos valores que difícilmente se compadecen con el ideal universitario de educación<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Sobre este periodo, V. Karady «Les universités de la Troisième République», en J. Verger (ed.), *Histoire des Universités en France* (n. 115), 323-365. Un acercamiento más específico en C. Charle, «Le élites universitaire in Francia nella terza repubblica», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 105-130.

<sup>123</sup> C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 57. Las más destacadas entre las creadas en este período son la *École des hautes études commerciales* (HEC), nacida en 1881, la *École supérieure d'électricité* (1894), la *École supérieure*

Tenemos, en definitiva, que el sistema francés está caracterizado por una abrumadora presencia del gobierno en la educación, fruto de la necesidad de una administración nacional centralizada. Opción que demanda, además, una articulación uniforme a escala nacional de las enseñanzas secundaria y superior, que aparecen tan estrechamente interrelacionadas que incluso la metodología docente utilizada en las clases avanzadas de los liceos no presenta diferencias sustanciales con la aplicada en las facultades, estando la distancia entre ellas principalmente marcada por la prerrogativa exclusiva de la que disfrutaban estas últimas en cuanto a la realización de exámenes y la emisión de certificados. De hecho, una de las líneas primordiales mantenidas por las sucesivas políticas ministeriales será la de asegurar una transición sencilla desde el liceo a la facultad o a la *grande école*, con el fin de proporcionar continuidad al proceso de formación de los futuros profesionales. Constante que hay que poner en conexión con el interés directo que, en su función de conducción de la economía nacional, tiene el Estado en la relación entre los planes curriculares y las necesidades de financiación y de capital humano. Sin embargo, según J. Herbst, más allá de estas concretas preocupaciones late la convicción, construida a lo largo de siglos de práctica y experiencia, de que el Estado es el árbitro moral de la comunidad política, al que compete el papel legítimo de conciliador de las demandas colectivas y los deseos individuales<sup>124</sup>. El problema es que el solapamiento entre las esferas de la política y de la administración impuesto desde el comienzo por Napoleón trasladada, a lo largo de todo el siglo, sus perniciosos efectos a las facultades, que se hallan sometidas a un oneroso cúmulo de condicionantes materiales, pedagógicos e ideológicos que comportan la amputación de cualquier asomo de auténtica autonomía. No es casual que ya desde fecha tan temprana como 1802 se instaure en ellas un sistema de inspección, que mantendrá su fuerza hasta el último tramo de la centuria<sup>125</sup>, cuando se produce su apagamiento,

---

*d'aéronautique* (1909) y la *École libre des sciences politiques*, fundada en 1871 como escuela privada preparatoria para los exámenes de ingreso en los escalones más elevados del servicio público.

<sup>124</sup> J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 173-174.

<sup>125</sup> Creada por la ley Floréal de 1802, la inspección se ve robustecida en 1808, cuando alcanza hasta una treintena de inspectores, dependientes del Grand Maître y distribuidos entre las distintas facultades con la misión

para ceder paso a un mayor protagonismo de otra forma de control menos visible, pero también eficaz, ejercido a través de un conjunto de servicios, *bureaux*, investidos de importantes atribuciones, que constituyen el germen de la posterior Dirección de Enseñanza Superior.

Los mecanismos de intervención gubernamental en la vida académica determinantes de esta situación de dependencia son múltiples y variados. La acción más directa es la protagonizada por los ministros de Instrucción pública —después de Educación nacional—, a quienes corresponde la potestad de crear y suprimir facultades y la definición de su demarcación<sup>126</sup>, si bien su iniciativa también se proyecta al funcionamiento interno de tales centros, ya que les compete el establecimiento de filiales disciplinares, de institutos especializados y de nuevas cátedras. A esto se une una densa actividad normativa dirigida a la reglamentación de los más variados aspectos de la rutina universitaria, que normalmente viene acompañada por el consiguiente régimen sancionador frente a su vulne-

---

de emitir informes regulares sobre todo tipo de cuestiones, como la gestión de recursos y otros aspectos pedagógicos y de personal. Aunque en 1815 su número se reduce a doce miembros, repartidos entre los centros de ciencias y letras, estando encargados de fiscalizar los liceos, colegios, escuelas primarias y facultades, con la restauración borbónica se introducirán otras dos inspecciones suplementarias, una para derecho y otra para medicina. En 1852 Fortoul establecerá una inspección general con ocho titulares, que subsistirá hasta 1887. Pero a partir de esta fecha, con excepción de algunas inspecciones esporádicas, esta actividad de directa supervisión de las facultades prácticamente desaparece. El tema fue estudiado por P. Gerbod, «Les inspecteurs généraux et l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882», en *Revue Historique*, 236 (1966), 79-106.

<sup>126</sup> Entre 1808 y 1814, siguiendo las instrucciones de Napoleón, el Grand Maître estableció noventa y una facultades, de las que treinta y una eran de letras, dieciocho de ciencias, diecisiete de derecho, quince de teología y diez de medicina, aunque conviene mencionar que una buena parte de las mismas tuvo una existencia meramente nominal. Con la Restauración su número se redujo a treinta y cinco, pero durante el II Imperio se produce una recuperación que se ralentiza con la III República, para remontar de nuevo en la década de los años cincuenta con la fundación de nuevas sedes en Orleans, Reims, Nanterre y Amiens. P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), p. 204.



ración. Sin embargo, donde más acusado se muestra este nexo de sujeción es en el capítulo financiero. Es verdad que Napoleón había dotado a su universidad de espacios, de mobiliario y de una sustanciosa renta, y que además le había concedido la lucrativa percepción de diversas tasas recaídas sobre las instituciones educativas privadas, los alumnos de los colegios y liceos y los estudiantes de las universidades. Estos ingresos habían permitido a las facultades disponer de recursos propios suficientes para hacer frente a sus gastos ordinarios y al pago de salarios, pudiendo acudir, incluso, en el caso de encontrarse en una coyuntura deficitaria, al soporte de la *Caisse de l'Université*. No obstante, este margen de autosuficiencia, cada vez más frágil y cuestionado, se verá drásticamente recortado desde que en 1834 Guizot decidiese integrar el presupuesto de la Universidad dentro del general destinado a su departamento ministerial, quedando, con ello, sometido a un examen anual. Una medida que la legislación posterior irá completando a través de una progresiva ampliación de las atribuciones estatales respecto a la cobertura de las necesidades económicas de unas facultades que, en este terreno, se ven atadas por lazos cada vez más estrechos de subordinación. Pues no hay que olvidar que tal tendencia implica que entre las potestades ejercidas por el poder central pasan a incluirse nada menos que la creación de cátedras y el aumento o la disminución de los fondos y créditos otorgados a cada una de las entidades educativas insertas en la red de enseñanza superior. En conclusión, omnipresente en los diferentes planos esenciales que condicionan su devenir, el Estado desde la refundación misma, en 1806, de la Universidad francesa impondrá a ésta sus exigencias ideológicas, reprimiendo cualquier asomo de disidencia por parte de los profesores o los alumnos con ayuda de eficaces instrumentos coactivos, que van desde la simple reconvencción a la expulsión definitiva de la carrera docente o de los estudios<sup>127</sup>.

Resulta significativo que la manifestación de voces contrarias a este estado de cosas tardase décadas en aflorar. Es más, los primeros signos de desaprobación respecto a la injerencia del poder político en la esfera universitaria aparecerán con ocasión de los sucesos de 1848, en contestación a la caída en desgracia de Guizot y Cousin, a la sazón profesores en la Sorbona. Habrá que esperar, entonces, a

---

<sup>127</sup> P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), pp. 204-208.

la etapa del II Imperio para que, paralelamente a las sempiternas quejas sobre la politización de la enseñanza superior, comiencen a aparecer severas críticas, algunas protagonizadas por personalidades de gran relevancia<sup>128</sup>, relativas al atraso de los métodos pedagógicos, la minuciosidad y opacidad de la reglamentación vigente y la patente insuficiencia de los medios materiales, los laboratorios y las bibliotecas. La conversión de estas protestas puntuales en un verdadero movimiento reivindicativo de la autonomía de las facultades no se produce hasta el nacimiento, en 1878, de una Sociedad de Enseñanza Superior, que publicará un boletín y que pronto reunirá una nutrida afiliación, que le permitirá actuar como un potente grupo de presión cuya influencia se dejará sentir en las importantes reformas encabezadas entre 1885 y 1896 por L. Liard<sup>129</sup>. Las cuales están inspiradas en la convicción de que la modernización de los más altos estratos educativos podría mejorar el panorama científico, romper el aislamiento de las facultades e impulsar la adhesión a la causa republicana entre la élite cultural<sup>130</sup>.

Finalmente, conviene subrayar las notables repercusiones que dentro de este modelo adquieren la creciente profesionalización y la especialización disciplinar. Dos factores que determinarán una marcada polarización y un grave desequilibrio entre el centro representado por París, donde al calor de la Sorbona y de las *Grandes Écoles*<sup>131</sup>, se concentran aquellos sectores, derecho y medicina, más

---

<sup>128</sup> Entre ellas, la del eminente biólogo Louis Pasteur, cuyas reclamaciones tendrán por objeto fundamental la escasez de los fondos destinados a la investigación científica. Un papel también importante en este sentido lo fue el jugado por la *Revue de l'Instruction publique*. P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), p. 209.

<sup>129</sup> Sobre este período, G. Weisz, «La réforme de l'enseignement supérieur sous la Troisième République, 1878-1896», en A. Drouard (dir.), *Processus de changement et mouvements de réforme dans l'enseignement supérieur français*, París, 1978, 5-86. P. Gerbod, «Un directeur de l'enseignement supérieur, Louis Liard», en *Les directeurs de ministère en France (XIXe-XXe siècles)* (Ecole pratique des hautes Etudes, IV<sup>e</sup> Section- Hautes Etudes médiévales et modernes, 26), Ginebra, 1975, 107-115.

<sup>130</sup> J. M. Burney, *Toulouse et son Université* (n. 118), p.12.

<sup>131</sup> La posición dominante de la Sorbona, no solo cabe vincularla a la jerarquía centralista típica del Estado francés, que, por ejemplo, se refleja en la superior cuantía de los sueldos percibidos en la capital respecto a las provincias, sino que también tiene mucho que ver con la concentración

estrechamente asociados a la formación de los cuadros dirigentes<sup>132</sup>, y los focos periféricos, donde solo consiguen alcanzar cierto desarrollo los estudios vinculados a las ramas de las letras y las ciencias, que, concebidos para desempeñar una función social muy limitada, de carácter puramente burocrático y erudito<sup>133</sup>, distan mucho de jugar el papel estimulador de la innovación que, a través de las facultades de filosofía, jugarán en Alemania. Tendencia, ésta, que aunque atemperada a partir del giro iniciado con la III República, se mantendrá durante toda la centuria, y que no está exenta de trascendentales consecuencias. La principal, que la investigación y la contribución al progreso científico y tecnológico quedan reservados a los grandes centros de enseñanza, a unas pocas clases impartidas en la Sorbona, al *Collège de France*, al *Institut de France* y a ciertas

---

existente en París de todos los más importantes institutos de investigación, como son el *Bureau des Longitudes*, el Observatorio y el Museo de Historia Natural, el núcleo fundamental de las Grandes Escuelas y laboratorios, los principales museos, empezando por el Louvre, y la Biblioteca Nacional; esto es, todo aquello que podría ofrecer soporte a un mejor desarrollo de las tareas académicas. Además, la organización de las diferentes carreras estaba muy estrechamente ligada a lo que sucedía en París, porque una gran mayoría de los integrantes de las facultades se habían formado en la capital. Véase V. Karady, *Il dualismo* (n. 111), pp. 66-68.

<sup>132</sup> No en vano, el origen social de los estudiantes de derecho y medicina estaba mayoritariamente situado en los escalones medio y alto, es decir, la burguesía industrial y comercial, los profesionales liberales y los funcionarios de nivel superior. Procedencia que es muy similar a la de los alumnos de algunas Grandes Escuelas de composición muy exclusiva. V. Karady, *Il dualismo* (n. 111), pp. 64-65.

<sup>133</sup> De hecho, estas facultades veían su papel, en buena medida, reducido al de servir de meros apéndices de los liceos, asumiendo el doble cometido de completar los estudios secundarios con el otorgamiento del título de bachillerato y de certificar la habilitación para la enseñanza de los dedicados a la misma. No obstante, su esfera de competencia se circunscribía al control del acceso a los estudios superiores y, más concretamente, a los desempeños docentes, ya que, en general, no facilitaban el ingreso en las *Grandes Ecoles*, que preferían encomendar esta tarea a los liceos parisinos y a las comisiones examinadoras formadas por profesores de esos mismos liceos y de la facultad de París. Un estudio detallado de la evolución de estas facultades en la últimas décadas del siglo XIX en el ya citado trabajo de V. Karady, *Il dualismo del modello di istruzione superiore e la riforma delle facoltà di lettere e di scienze nella Francia di fine ottocento* (n. 111).

sociedades científicas. Con el agravante añadido de que, sobremedida en las décadas iniciales del siglo, en las que Francia todavía conserva el liderazgo en estos campos, los más relevantes científicos y matemáticos franceses están integrados en las *grandes écoles*, a las que les une un compromiso en el que su ocupación docente tiene un peso muy superior al de su faceta investigadora. Una situación que provoca que, al menos hasta las reformas del último cuarto del siglo, el panorama universitario existente fuera de la capital resultase realmente desolador, a pesar de las reiteradas quejas vertidas al respecto y de los sucesivos intentos gubernamentales de ponerlo remedio, los cuales, sin embargo, no lograrán revertir la propensión de los profesores destinados en otras ciudades a fijarse como objetivo el retorno definitivo a París. Actitud que supone el reflejo de un aislamiento y de una esterilidad cultural que impide que prosperen otras actividades académicas que vayan más allá de las conferencias literarias que se ofrecen abiertas al público en general<sup>134</sup>. Si a esto añadimos que la dedicación investigadora en las facultades se vio seriamente limitada por la acusada escasez de los fondos disponibles para la inversión en bibliotecas, aulas y laboratorios y para la contratación de auxiliares, se explica el incesante distanciamiento que también en este terreno irá separando paulatinamente a las universidades francesas de sus homólogas alemanas.

#### 4. *Peculiaridad del escenario universitario británico*

La poderosa influencia proyectada fuera de sus fronteras originarias por los modelos universitarios alemán y francés no debe ocultar la existencia de un tercer arquetipo, dominante en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, que a diferencia de la inspiración reformista y revolucionaria de los anteriores, se caracteriza por su continuado inmovilismo. Por ello, para entender su idiosincrasia es preciso remontarse atrás en el tiempo, a la búsqueda de los orígenes de su singularidad.

La principal nota distintiva del sistema británico reside en la sorprendente persistencia a lo largo de los siglos de la posición absolutamente preponderante de las dos célebres universidades de

---

<sup>134</sup> C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 45.

Oxford y Cambridge, gracias a su monopolio compartido como las únicas instituciones inglesas facultadas para conceder grados universitarios. Este extraordinario logro se fundamenta, sin duda, en su gran habilidad para granjearse y conservar el favor o la tolerancia de los poderes fácticos. Pero también hay que ponerlo en relación con las peculiares circunstancias que alumbran el nacimiento de este estrecho vínculo. Para ello resulta oportuno retrotraernos a la etapa inicial de la edad moderna, en la que encontramos una monarquía fuerte y estable, apoyada en una eficaz reestructuración administrativa y en la consolidación de un equilibrio constitucional, anclado en el *common law*, entre el rey y el Parlamento, que se beneficia, además, de la ausencia de graves amenazas externas después de la incorporación de Gales y de la pacificación del conflicto con Escocia tras varias decisivas victorias inglesas y la posterior unión de ambas coronas, ya a comienzos del siglo XVII, en la figura de Jacobo I. En este escenario de afianzamiento político, confianza y crecimiento de un sentimiento patriótico, al que no van a ser ajenas ambas sedes universitarias, su ligadura con la soberanía va a salir enormemente reforzada.

En realidad, tampoco había motivo para su distanciamiento. La procedencia natural de la mayoría de sus estudiantes era la zona sudoeste del país, la más poblada, y las familias de la burguesía, los propietarios rurales (*yeomen*) y los caballeros de los condados, entre las que los Tudor venían reclutando sus administradores, abogados, miembros del Parlamento y jefes militares. Por otra parte, las dos universidades, sobre todo Oxford, habían ido acumulando una serie de privilegios inusitados y su influencia había devenido tan vigorosa que la decidida oposición de sus dirigentes había bastado para abortar el intento de implantación de nuevas universidades en Northampton y Stamford. No causa extrañeza, pues, que ambas se hubiesen acostumbrado a recurrir a la protección regia<sup>135</sup>. En contraprestación, la corona tenía asegurada una fuente inagotable de servidores eclesiásticos y civiles, preparados y leales incluso en las disputas con el Papado. Aunque esto no significa que en algunos momentos concretos no aflorasen tensiones provocadas por la violencia, la indisciplina y la vida disoluta a menudo practicadas por

---

<sup>135</sup> J. M. Fletcher, «Relations between the State and the English Universities before the French Revolutionary Wars», en A. Romano; J. Verger (eds.) *I poteri politici* (n. 5), 117-133, p. 119.

los colegiales. Sin embargo, la difusión del espíritu renacentista y, especialmente, los ecos de la reacción contrarreformista iban a modificar sustancialmente la situación en Inglaterra: por un lado, supondrán la aparición de una creciente demanda de modificaciones sustanciales en los planes curriculares, dirigidas a potenciar el estudio del griego y del latín, en combinación con un retorno a la lectura de la Biblia y de la Patrística, con el fin de fabricar una generación de estudiantes cultivada en los principios del humanismo y capaz de acompañar a los poderes públicos en el proyecto de reforma de las universidades; y, por el otro, estimulará un fructífero debate, alimentado por la toma de conciencia por parte de cada una de las confesiones enfrentadas acerca de la esencial importancia estratégica del control ideológico de las universidades<sup>136</sup>.

Coincidiendo con el período de máximo brío de estas tendencias, las dos universidades están conociendo una evolución que va a marcar profundamente su devenir posterior. A finales del siglo XVI dejarán de constituir comunidades de maestros y alumnos que llevan su existencia por separado, sea de modo individual o bien cohabitando en pequeños grupos, para consolidarse como el conglomerado de *colleges* que venía gestándose desde las postrimerías de la edad media. Este peculiar tipo de alojamiento y de espacio de convivencia, derivado de la integración de los antiguos *halls*, que estaba originalmente conformado como una sociedad de postgraduados, aunque luego también acogerá a estudiantes no licenciados, acabará adquiriendo contenido institucional, al constituirse como una célula autónoma de enseñanza, sustentada sobre un novedoso sistema tutorial, que se consolidará como la primordial seña de identidad de este modelo, en el que la universidad propiamente dicha queda reducida a la mera función de otorgar los grados, mientras que la regla-

---

<sup>136</sup> La controversia religiosa cobrará en Inglaterra tintes de especial trascendencia dada la directa implicación de la monarquía en la Reforma. La dramática polémica sobre el divorcio de Enrique VIII y sus pretensiones de supremacía sobre la Iglesia inglesa generaron un intenso debate, en el que bajo las sutiles argumentaciones teóricas latían poderosas corrientes de oposición a la política real, lo que colocó a las universidades en el centro de la escena, tanto fruto del reforzamiento de la vigilancia sobre las mismas como de su instrumentalización por la corona a la búsqueda de defensores de sus posiciones investidos de autoridad académica. Véase J. M. Fletcher, *Relations between the State* (n. 135), p. 123.

mentación y el control de la vida escolar y el desarrollo de la actividad docente pasan a depender de unos colegios, cuyos recursos financieros, normalmente, superan muy ampliamente a los de aquella. La presencia regia esta concentrada en los más importantes de entre ellos, como es el caso del Christ Church de Oxford o el King's Hall y el Trinity College de Cambridge, en los que interviene designando a sus rectores y colocando en ellos *visitors* encargados de velar por el mantenimiento de su orden interno y la fiel observancia de sus mandatos<sup>137</sup>. Sin embargo, a pesar de ejercer este control, los monarcas no podían ignorar el ámbito de autoridad de las universidades, que contenía la potestad de fijar sus planes de estudio y de conceder grados y la capacidad de representar al conjunto de los profesores y de los alumnos como componentes de un ente corporativo. Con todo, su posición frente al gobernante sigue siendo de una notoria debilidad, que se manifiesta particularmente acusada cuando la situación política se inclina hacia un incremento de los poderes del ejecutivo. Es el caso del periodo de dominio puritano de la *Commonwealth*, en el que cualquier asomo de disidencia detectado en las universidades fue enérgicamente reprimido mediante la expulsión de los más significados partidarios de los Estuardo y un reforzamiento de la disciplina y del orden, si bien el discurrir de las actividades académicas fue siempre respetado. Después, con la Restauración de Carlos II volverán las interferencias regias, traducidas, a la inversa, en una depuración de quienes se habían apoyado el régimen de Cromwell y en el restablecimiento en sus puestos de los adictos al monarca que anteriormente habían sido apartados.

A lo largo del siglo XVIII la relación entre la corona y las universidades fue de tácita complicidad en la preservación del clima de

---

<sup>137</sup> Fue muy habitual que las visitas corriesen a cargo de altos cargos eclesiásticos, normalmente un obispo o un arzobispo, que actuaban como delegados de la corona para fiscalizar los asuntos internos del colegio y asegurar la lealtad religiosa del clero y el adecuado cumplimiento de los designios regios. La efectividad de estas inspecciones variará dependiendo de cada institución, pero, en general, nunca se planteó una oposición abierta a las medidas dictadas por el monarca. No obstante, ello no impidió que tanto los Tudor como los Estuardo tuviesen que enfrentarse a ciertas resistencias ligadas a la existencia en las universidades de poderosas facciones confesionales distintas a la ortodoxia religiosa impuesta por la corona. Véase J. M. Fletcher, *Relations between the State* (n. 135), p. 124-129.

estabilidad alcanzado tras la Gloriosa Revolución y el asentamiento del cambio dinástico producido. La convergencia entre la pretensión de la monarquía de asegurar la supremacía de la Iglesia anglicana y de privar de base social y de posibilidades de éxito a la temida aparición de un pretendiente católico al trono y el deseo de las universidades de disipar la amenaza de una merma de sus privilegios o de la pérdida de su secular monopolio, salvaguardado frente al intento de fundar una institución rival en Durham, creará las condiciones idóneas para el sellado de una alianza que, según J. Gascoigne, en realidad, representaba un reflejo en menor escala de la existente entre Iglesia y Estado<sup>138</sup>. Una unión cuyo fundamento íntimo radicaría en la común resistencia a cualquier movimiento de reforma, lo que explicaría que todo el siglo transcurra sin albergar ningún cambio sustancial en un panorama universitario inmovilizado durante centurias. No en vano, con independencia de que sus relaciones con el poder político no estuvieron exentas de frecuentes tensiones, Oxford y Cambridge continuaron actuando como principal cantera del clero inglés<sup>139</sup> y como adalides de la defensa de la religión oficial y de las pautas tradicionales de ordenación y diferenciación social. Como también siguieron instruyendo a buena parte del laicado acomodado dotado de cierto barniz educativo y acogiendo en su seno a lo más selecto de la clase política inglesa<sup>140</sup>,

---

<sup>138</sup> J. Gascoigne, «Church and State Allied: the Failure of Parliamentary Reform of the English Universities, 1688-1800», en A. L. Beier; D. Cannadine; J. M. Rosenheim (eds.), *The First Modern Society. Essays in English History in honour of Lawrence Stone*, Cambridge, University Press, 1989, 401-430 (= *Science, Politics and Universities in Europe, 1600-1800*, Aldershot, Ashgate, 1998), p. 401

<sup>139</sup> La enorme importancia de este componente clerical queda subrayada por el dato de que a la conclusión del siglo XVIII el 70% de los graduados en Oxford ingresaban en la Iglesia, mientras que en el caso de Cambridge este porcentaje asciende hasta un 76 %. G. V. Bennett, «University, Society and Church», en T. H. Aston (ed.), *History of the University of Oxford*, V, L. S. Sutherland; L. G. Mitchell (eds.), *The Eighteenth Century*, Oxford, Clarendon Press, 1986, 359-400, p. 393. C. A. Anderson; M. Schnaper, *School and Society in England: Social Background of Oxford and Cambridge Students*, Washington, 1952, p. 8.

<sup>140</sup> Baste mencionar que todos los primeros ministros del siglo XVIII, con excepción del Duque de Devonshire y el Conde de Bute, fueron alumnos de estas universidades, lo mismo que, al menos la mitad de los miem-



lo que, sin duda, ayuda a entender la fuerte cohesión de su elite dirigente y la comunidad de intereses que liga a ésta con la jerarquía eclesiástica, forjada gracias al hecho de compartir un mismo sustrato formativo personal e intelectual.

Impermeabilizadas las universidades frente a sus embates por este férreo abrazo de la ortodoxia oficial, las ideas ilustradas debieron buscar acomodo fuera de su perímetro en lugares como las mansiones de la aristocracia rural o los cafés y clubes londinenses, e incluso en ciertas academias, creadas por grupos protestantes contrarios a la Iglesia de Inglaterra a los que estaba vedada la obtención de grados en Oxford y Cambridge, en las que hallarán sede debates relativos a cuestiones científicas que denotan el arraigo de cierta sensibilidad hacia estas nuevas corrientes. Además, existen otras organizaciones culturales, como la Royal Society o la Sociedad de Anticuarios, que también ofrecerán ámbitos de desarrollo a las actividades del pensamiento fuera de los espacios académicos. Siendo reseñable que a medida que transcurre la centuria este tipo de focos de reflexión se difundirá paulatinamente en otras ciudades distintas a la capital. Ahora bien, la desactivación, al amparo del poder establecido, del afloramiento de opiniones críticas en el seno de la propia institución no bastará para amordazar los ácidos ataques contra las universidades provenientes del exterior, que concentrarán sus argumentos en aspectos como el decreciente número de alumnos de nuevo ingreso, su mala reputación como centros de libertinaje y vida disipada, la extendida denuncia del negligente cumplimiento por los profesores de sus deberes docentes y de su deficiente formación, y su escasa adecuación a los renovadores aires traídos por la Ilustración<sup>141</sup>. Sin embargo, la confrontación entre el equivalente británico a los filósofos y las universidades no alcanzará el mismo tono de radicalidad que en Francia<sup>142</sup>, por lo que la asi-

---

bros del Parlamento. Mencionado por J. Gascoigne, *Church and State Allied* (n. 138), p. 403.

<sup>141</sup> J. M. Fletcher, *Relations between the State* (n. 135), p. 131.

<sup>142</sup> La oposición más cercana en sus planteamientos a la de los filósofos partirá de los denominados *English Commonwealth men*, situados más allá del ala más conservadora del partido wigh y admiradores de la rígida política y los cambios religiosos provocados por la Commonwealth de Cromwell, los cuales colocarán uno de sus principales puntos de ataque en Oxford y Cambridge, convertidas a su juicio en focos de proselitismo en

milación del espíritu del iluminismo por el orden establecido resultará aquí menos traumática. Este rasgo se muestra todavía más acentuado en Escocia, donde sus cuatro universidades (Aberdeen, Edimburgo, Glasgow y Saint Andrews) jugarán un papel muy destacado en la incorporación de valiosas aportaciones ligadas al impulso ilustrado producidas en la esfera de las ciencias sociales, así como en la promoción de la investigación en algunos sectores de cultivo relativamente reciente como la química, la historia natural, la astronomía y la agricultura, para las que se instauraron cátedras, que en varios casos serían ocupadas por personalidades de extraordinaria relevancia. Ejemplo notable de su temprana permeabilidad a las especialidades de nuevo cuño es el representado por la notable reputación internacional conseguida por la facultad de medicina de Edimburgo, gracias a su pionera incorporación de la medicina clínica y a su desarrollo de la psicología vitalista <sup>143</sup>.

A pesar del predominio de los agentes proclives al estatismo, tampoco cabe afirmar que el siglo XVIII transcurriera absolutamente huérfano de iniciativas de reforma, en especial en sus inicios, cuando mayor fuerza acumula el anticlericalismo <sup>144</sup>. Pero éstas nunca encontraron el caldo de cultivo adecuado para prosperar, sobre todo en su década final y en los primeros años de la centuria siguiente, período en el que cualquier propuesta formulada en este sentido acarrea el lastre de la aversión generada frente al cambio por los sucesos revolucionarios acaecidos en Francia y antes, incluso, en los propios territorios británicos en América <sup>145</sup>. Si bien, ello no significa que no se produjesen estimables avances como los operados en Cambridge con la sustitución del viejo programa de estu-

---

contra del régimen de los Hannover. J. Gascoigne, «The Universities and the Enlightenment», en *Science, Politics and Universities in Europe, 1600-1800* (n. 138), 1-13, pp. 5-6.

<sup>143</sup> R. G. W. Anderson; A. Simpson (eds.), *The Early Years of the Edinburgh Medical School*, Edimburgo, 1976.

<sup>144</sup> Para el caso de Oxford, véase V. H. H. Green, «Reformers and Reform in the University», en T. H. Aston (ed.), *History of the University of Oxford*, V, L. S. Sutherland; L. G. Mitchell (eds.), *The Eighteenth Century* (139) 607-638.

<sup>145</sup> La secuencia de esta sucesión de tímidas y frustradas propuestas de modernización puede seguirse en J. Gascoigne, *Church and State Allied* (n. 138), pp. 404-425.

dios de corte escolástico por un nuevo diseño curricular en el que la matemática newtoniana tendrá reservado un lugar preferente<sup>146</sup>; al igual que sucede en Oxford, donde, aunque a un ritmo más pausado, también conquistarán terreno las matemáticas y las ciencias. Conociendo ambas universidades, además, una sintomática evolución en los métodos de evaluación, basada en la introducción de exámenes principalmente centrados en estas disciplinas, en reemplazo de los tradicionales, de carácter público y competitivo.

Tales modificaciones no disminuirán la peculiaridad de las dos añejas universidades inglesas respecto a sus homologas continentales, que se manifiesta, fundamentalmente, en su estructura administrativa. Así, la generalidad de las instituciones europeas de esta clase era gobernada por un comité o por un consejo, encabezado por un rector electo o un director, si bien el verdadero centro de poder residía en las juntas de las facultades, que eran las que tenían la potestad para realizar el nombramiento de los oficiales y de los encargados de su funcionamiento. Por el contrario, en las universidades inglesas las facultades habían perdido, prácticamente, sus atribuciones con excepción de la concesión de los grados superiores. En Oxford el máximo poder efectivo recaía en el Vice-Canciller, que no constituía un cargo electo, sino que era designado por el meramente honorífico y ausente Canciller (*Chancellor*), un noble que, a su vez, resultaba nombrado con carácter vitalicio mediante una votación. Las actuaciones del Vicecanciller estaban, además, supeditadas a las decisiones del *Hebdomadal Board*, órgano oligárquico compuesto por los jefes de los distintos *halls* y *colleges* y por los dos censores (*proctors*). Como consecuencia de este esquema organizativo, el control de esta universidad estaba —al igual que en Cambridge— en manos de los colegios y no de las facultades. Situación que tiene mucho que ver con una forma de vertebración de los estudios que se aleja de la vigente en las demás universidades europeas, en las que la facultad de Artes había quedado relegada desde la baja edad media a un papel secundario, como una especie de centro de inserción postescolar de unas enseñanzas propedéuticas destinadas a proporcionar las herramientas conceptuales y analíticas

---

<sup>146</sup> Véase J. Gascoigne, *Cambridge in the Age of Enlightenment. Science, Religion and Politics from the Restoration to the French Revolution*, Cambridge, University Press, 1989.

precisas para el estudio de las consideradas ciencias mayores: teología, derecho y medicina. En contraste, este proceso de degradación no se dio nunca en Inglaterra; más bien, la evolución había sido la inversa, ya que a partir de la reforma anglicana el mayor volumen de sus estudiantes estará, precisamente, concentrado en las humanidades —entre las que en Cambridge se cuentan las matemáticas— y en la filosofía. Las razones son fáciles de resumir: el fundamento judicial y consuetudinario del *common law* privaba de utilidad no puramente académica al estudio del derecho civil; la Iglesia de Inglaterra no exigía completar cursos teológicos especializados en un seminario o en la facultad para la ordenación de sus ministros; finalmente, con la salvedad de unas pocas instituciones reservadas a las capas aristocráticas, como Eton o Westminster, las escuelas de gramática limitaban su área de actividad al griego y al latín, apenas anticipando, por lo tanto, el amplio espectro disciplinar abarcado por las facultades de Artes<sup>147</sup>.

Lo cierto es que esta preponderante inclinación hacia las enseñanzas humanísticas tendrá un peso fundamental en el gran protagonismo alcanzado por los colegios, ya que por su origen y su funcionamiento constituían la institución idónea para acoger, alojar y proveer las necesidades de los estudiantes más jóvenes. Por añadidura, durante la segunda mitad del siglo XVI y la primera del XVII darán cobijo al desarrollo de otro rasgo plenamente identificador del modelo universitario británico como es el método pedagógico de la tutoría. Una invención gestada en las escuelas municipales con el fin de imprimir mayor agilidad al estudio del griego y el latín, que, apartándose del tradicional recurso invariable a la *lectio* de una hora de duración, combinará las explicaciones teóricas con los ejercicios prácticos en la clase y el trabajo personal. Sin embargo, todavía no había llegado a producirse el tránsito hacia la técnica de la atención al alumno de forma individualizada o en pequeños grupos sobre la base de previas lecturas recomendadas y guiadas por el profesor, que es una innovación cuajada, ya en sede universitaria, en Oxford y Cambridge, y que se convertirá en el eje central de su sistema docente, en un factor esencial de atracción de estudiantes y en un elemento clave en la consolidación de la poderosa trama colegial como el núcleo primordial en la vida de ambas

---

<sup>147</sup> L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 79-82.

universidades<sup>148</sup>. No podemos dejar de mencionar, en fin, la importancia que en el éxito de este modelo tendrá su adecuación a las preferencias de una aristocracia terrateniente que, identificada con la cultura y la ética del humanismo, enviará a sus hijos en abundante número a Oxford y Cambridge, con el fin de que recibiesen una sólida formación no necesariamente encaminada hacia la mera preparación de su futuro profesional mediante la simple obtención de un grado. Actitud a la que incluso se mantendrá fiel cuando, ya en el siglo XVIII, proliferen otras entidades educativas susceptibles de satisfacer sus apetencias<sup>149</sup>.

Curiosamente, la considerable distancia creada entre esta original fórmula triunfante en Oxford y Cambridge y las vigentes en las universidades de la Europa continental no será mayor que la que las separará de sus homólogas escocesas, en las que, junto a la relativa vitalidad de las facultades de artes, también las otras facultades continúan ejerciendo como lugar de paso obligado en la formación de los clérigos los abogados y los médicos. Además, las facultades no pierden aquí su posición como órgano principal de la administración universitaria, siendo absolutamente excepcional —solo en Saint Andrews— la fundación de colegios de carácter residencial, sin que, por otra parte, aspiren nunca a conquistar la autonomía académica característica de los colegios ingleses. Del mismo modo que, sostenidas las universidades por una fuerte financiación pública, y accesibles, por tanto, para las clases populares, tampoco importarán el sistema tutorial, manteniéndose las propias facultades de artes fieles al viejo método de la *lectio* impartida de manera colectiva. No obstante, sí merece ser destacado que la universidad escocesa amparará algunas transformaciones significativas, entre las que es digna de mención la supresión del llamado *regenting system*, por el cual un instructor se hacía cargo del seguimiento de varios estudiantes a todo lo largo de su carrera, y su sustitución por un régimen de especialización de los profesores en las diversas ramas del conocimiento, que coadyuvará decisivamente al progreso de cada una de las mismas. Además, como rasgo común, sus cuatro representantes exhibirán siempre —también a lo

---

<sup>148</sup> Un excelente estudio sobre el funcionamiento de los colegios en este período lo es el de E. G. W. Bill, *Education at Christ Church, Oxford, 1660-1800*, Oxford, Clarendon Press, 1988.

<sup>149</sup> L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 82-83.

largo del siglo XIX— un talante abierto y flexible, que propiciará la introducción de innovadoras disciplinas, fruto de iniciativas locales que en ningún caso intentan seguir ejemplos foráneos.

Llegados a los albores del siglo XIX, tenemos que el paisaje universitario británico está compuesto por una única universidad irlandesa, el Trinity College de Dublín, las dos inglesas y las cuatro escocesas. Paralelamente, habían ido apareciendo otras instituciones que trataban de paliar las carencias de éstas a través de iniciativas privadas o municipales, dando lugar a una fragmentación del sistema de educación superior que lo privaba de coherencia. Por lo que atañe a la situación en Inglaterra, durante la primera mitad de la centuria el monopolio exclusivo de Oxford y Cambridge persiste casi inalterado. Tras una prolongada etapa de estancamiento, arrastrada a lo largo de la mayor parte de la centuria precedente, poco a poco se perciben síntomas de recuperación en cuanto al número de alumnos matriculados, aunque éstos nunca llegan a superar la cifra de un millar<sup>150</sup>. Escasez que cabe achacar a que la obligación de residir en los colegios, el elevado coste de los estudios, la falta de preparación para el ejercicio profesional, salvo para la dedicación clerical, y el requisito de pertenecer a la Iglesia anglicana<sup>151</sup> reducían sensiblemente la vocación de los potenciales estudiantes. En realidad, los cambios más importantes afectan a la adopción de formas de evaluación basadas en procedimientos más rigurosos y completos. Lo que no cambia es la gran autonomía de la que disfrutaban ambas universidades gracias a su rico patrimonio y a sus estrechos vínculos con los poderes eclesiásticos<sup>152</sup>. Dato que encaja perfecta-

---

<sup>150</sup> Datos precisos al respecto los proporciona L. Stone, «The Size and Composition of the Oxford Student Body, 1580-1910», en L. Stone (ed.), *The University in Society*, Princeton, University Press, 1974, 3-109.

<sup>151</sup> Nadie podía matricularse en Oxford sin suscribir los denominados Treinta y Nueve Artículos (de la Iglesia de Inglaterra). En Cambridge a los disidentes religiosos sí se les permitía ser miembros de la Universidad, pero tenían vedada la concesión de becas, la pertenencia a las asociaciones estudiantiles y la obtención de grados. A. H. Manchester, «Government and the Universities in England and Wales. 1800-1990», en A. Romano; J. Verger (eds.), *I poteri politici* (n. 5), 213-220, p. 214-215.

<sup>152</sup> Este elevado nivel de independencia llevó a una abierta hostilidad frente a cualquier asomo de intervencionismo por parte del Estado, que, sin embargo, iría en disminución con el transcurso del tiempo. Ejemplos

mente con un planteamiento educativo que sigue ligado al objetivo primordial de suministrar la formación general propia de una persona distinguida, en la que la moralidad tiene una importancia equiparable a la adquisición de conocimientos. De ahí la baja proporción de alumnos por cada profesor en comparación con la habitual en el resto de Europa o el marchamo meritocrático que transpira el tipo de exámenes conducente a la obtención del grado de honores, ya que confería una cualificación muy valiosa con vistas al desarrollo de una carrera posterior, debido a la exigente prueba de capacidad intelectual que suponía su superación para los aspirantes<sup>153</sup>.

Hasta mediados del siglo XIX las universidades inglesas sobrevivirán como una auténtica anomalía dentro del panorama universitario europeo. Su ubicación externa a las corrientes de industrialización y de intensificación de las relaciones comerciales y su anclaje en una orientación reducida a la conformación del carácter del individuo y la preservación de los privilegios de clase las dejaba fuera de la posibilidad de convertirse en referencia fuera de su propio país. Será, pues, solamente a partir de dicho momento cuando, empujadas por la presión gubernamental, comenzarán a dar pasos hacia su modernización. De hecho, Oxford llevaba cincuenta años ensayando tímidas reformas que, a pesar de haberlas dotado de mayor consistencia y seriedad, realmente no habían modificado en lo más mínimo la esencia de sus longevas estructuras, aunque, paradójicamente, habían empezado a despertar algún interés en ciertos visitantes extranjeros, no precisamente por lo avanzadas de sus soluciones, sino, todo lo contrario, por su sorprendente tradicionalismo. Por esta misma razón, durante el mismo período habían ido brotando abundantes demandas de renovación, procedentes, sobre todo, de las inmediaciones del partido Whigt y de otros sectores aun más radicales, que insistían en denunciar la falta de utilidad de los títulos universitarios frente a las necesidades del mundo coetáneo. Incluso, ya se dejaban oír voces en el seno de la propia universidad, pidiendo un aumento de su contribución al progreso de la investigación mediante una ampliación del número de profesores especializados y una mejora general en su status<sup>154</sup>. Sin embargo, a pesar

---

de estas situaciones los ofrece A. H. Manchester, *Government and the Universities* (n. 151), p. 214.

<sup>153</sup> C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 54.

<sup>154</sup> L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 126-127.

del paulatino recrudescimiento de estos requerimientos, tanto Oxford como Cambridge habían conseguido soslayar las distintas propuestas formuladas para remover sus viejos cimientos. Según Brockliss, las causas que explican su exitosa resistencia son diversas. La principal, que las Islas Británicas nunca sufrieron una revolución o una derrota militar, lo que habría facilitado la ruptura de su aislamiento y la asimilación de los aires de cambio procedentes desde el continente<sup>155</sup>, que si algo provocaron fue, justamente, un ascenso en la tendencia de la clase pudiente a enviar sus hijos a estas instituciones, dado que parecían garantizar la vigencia de la ortodoxia religiosa y política. En segundo lugar, en Inglaterra la crítica utilitarista apenas tuvo fuerza debido a una falta de apoyo por parte de las corporaciones de médicos y abogados, ligada, primordialmente, en contraste con lo que sucedía en otros países, a la inexistencia de unos criterios claros acerca de las etapas educativas cuya superación debía ser exigible para el ingreso en las profesiones liberales<sup>156</sup>. También hay que tener en cuenta otro sorprendente factor, determinado por la participación activa de representantes de Oxford en el debate suscitado a nivel europeo sobre la reforma de las universidades, sosteniendo posiciones que, lejos de plegarse a los reproches recibidos, se basarán en la defensa, premiada con un relativo crédito, de su propio modelo, centrado en el cultivo de las humani-

---

<sup>155</sup> Las cosas hubieran resultado, probablemente, muy diferentes si la guerra con Francia no se hubiese saldado con una gran victoria, que provocó una oleada de autocomplacencia respecto a la situación reinante, en todas sus formas. Por eso, las reclamaciones reformistas cayeron en tierra baldía ante un espíritu de continuidad que estaba también muy arraigado entre la clase política. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 128.

<sup>156</sup> La Iglesia anglicana se mostró siempre reacia a la imposición de un adiestramiento teológico obligatorio, no creándose el primer colegio para graduados hasta la década de 1830. Por lo que se refiere al ejercicio de la abogacía, también se mantuvo la larga tradición del reclutamiento basado simplemente en el aprendizaje práctico, excepción hecha del requisito de realizar cursos de formación práctica en los *Inns of Court* que recaía sobre los *barristers*. Finalmente, tampoco el creciente número de practicantes de la medicina tuvo repercusión alguna sobre las vías de formación, aunque sí se endurecieron notablemente las condiciones para la obtención de las licencias. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 129.



dades y las matemáticas. Asimismo, conviene recalcar la influencia de la confesionalidad oficial de la sociedad inglesa<sup>157</sup>, capaz de desactivar las pretensiones de los partidarios más obstinados de una honda transformación, aunque ello no impedirá que los miembros de otras opciones religiosas pudiesen fundar sus propias escuelas, acordes con sus creencias, o —bastante habitual entre los católicos— que enviasen a sus hijos a educarse fuera de las fronteras del país o a las, más progresistas, universidades escocesas. Ello sin olvidar los esfuerzos desplegados a partir de 1790 para integrar en el sistema de enseñanza a todos estos grupos de desafectos. Por último, es preciso poner en consideración la extraordinaria riqueza material de la que gozarán los colegios, suficiente para financiar sus programas de estudios exclusivamente con sus fondos privativos, sin necesidad de recurrir a las ayudas estatales. La suma, en fin, de todos estos ingredientes es la que permitirá a las universidades inglesas permanecer a resguardo de los vientos de cambio que soplaban desde el otro lado del mar.

Tan enraizada estaba la peculiar idiosincrasia de Oxford y Cambridge que cuando, por fin, a raíz de la Royal Comisión de 1855, se desencadenó la ofensiva contra su perpetuación, su añejo engranaje apenas salió dañado, ya que, si bien vieron seriamente disminuido su carácter confesional —definitivamente extirpado en 1871—, conservaron otros rasgos no menos definitorios de su identidad esencial como instituciones corporativas integradas por una pluralidad de colegios independientes, en los que eran impartidas enseñanzas volcadas hacia las artes y las ciencias, no directamente vinculadas a un futuro desempeño profesional. No obstante, a los ojos de la ciudadanía su propensión al inmovilismo comenzaba a retratarlas como incapaces de proveer al país de los ingenieros, médicos, abogados, funcionarios y científicos de los que éste precisaba para dar soporte a su expansión<sup>158</sup>. Es más, un acontecimiento como la

---

<sup>157</sup> Así ha sido subrayado por J. D. Clark, *English society, 1688-1832: ideology, social structure and political practice during the Ancien Regime*, Cambridge, University Press, 1985.

<sup>158</sup> Esta sombría conclusión también se extendía entre las propias instancias oficiales. Por ejemplo, centrándonos en el terreno de los estudios de derecho, en 1846 un Comité establecido por la Cámara de los Comunes para examinar el estado de los mismos remitía con unánime acuerdo la siguiente aseveración: «all who were interested in legal education had more

celebración de la Exposición Universal de Londres de 1851 no hizo sino magnificar la evidencia del atraso británico frente al avanzado grado de desarrollo científico propiciado por el sistema universitario alemán, que empezaba a despertar una sincera admiración. De hecho, la alarma generada en la opinión pública por esta constatación dio pie a la expresión de las primeras voces reclamando una intervención del Estado en el terreno de la ciencia, hasta entonces enteramente gestionado desde la iniciativa privada.

La inaplazable adaptación a las exigencias de la industrialización iba a tener que canalizarse, por tanto, a través del expediente de la quiebra del secular monopolio ejercido por las dos antiguas universidades. Esta ruptura había sido ya intentada a lo largo del siglo XVIII mediante el establecimiento a cargo de grupos de disidentes religiosos de diversas academias. Pero el auténtico incentivo vendrá traído de la mano de la progresiva densificación del tejido industrial, del crecimiento de las grandes ciudades y de la toma de conciencia nacional acerca de la urgencia de la exploración de nuevos ámbitos de conocimiento. El primer hito en esta dirección hay que situarlo en la creación, en 1828, del primer colegio laico, el University College de Londres, fruto de la iniciativa de un consejo nacido, con el fin de recaudar los fondos necesarios para su financiación, como resultado de la confluencia de los intereses de diferentes sectores deseosos de poner fin al abrumador dominio de Oxford y Cambridge. Solamente un año más tarde, en respuesta a esta amenaza, la alianza entre los *tories* y la jerarquía anglicana daría lugar al surgimiento, también en la capital de un competidor, el después denominado Kings College, que, a pesar de reproducir la exigencia de que sus profesores perteneciesen a la Iglesia de Inglaterra, relajaba las condiciones de ingreso hasta, prácticamente, equiparlas a las de su rival,

---

or less modified recognition of the inefficiency of the present system, the injurious consequences which have resulted from its continuance, and the urgent necessity of immediate alteration, both in reference to extent and improvement». Un juicio que no solo se sustentaba en lo que ocurría en las universidades, sino también respecto a otras formas de la educación jurídica como, en particular, las prácticas efectuadas en los despachos de abogados. Pues, en realidad, únicamente en el University College de Londres se ofrecía un verdadero curso jurídico, mientras que en Oxford y Cambridge su presencia se puede decir que era virtualmente inexistente. Citado por A. H. Manchester, *Government and the Universities* (n. 151), p. 216.

con el que por decisión gubernamental acabaría fusionándose en 1836, bajo la etiqueta de University of London, recibiendo simultáneamente la capacidad de otorgar grados. Inaugurada, así, la senda de la diversificación de la geografía universitaria, en las décadas siguientes asistimos, normalmente al amparo de donaciones particulares, a veces acompañadas por el apoyo de los sindicatos o de las administraciones municipales, a la aparición, en ocasiones producto de la transformación de otros centros preexistentes, como los *Mechanics Instituts*, de diferentes focos universitarios situados en ciudades provinciales como Durham (1832) Manchester (1851), Aberystwyth (1872) Leeds y Birmingham (1875), Bristol (1876) Sheffield (1879) Liverpool y Nothingan (1881), Cardiff y Bangor (1884), Reading (1902) y Southampton (1902). Se trata del mismo impulso privado que había dado origen, en 1831, a la dinamizadora actividad de la *British Association for the Advancement of Science*, que será pionera en la conformación de las comisiones informativas que, a la larga, condujeron a la constitución de sucesivas Reales Comisiones encargadas de analizar, con carácter oficial, los problemas generados en la esfera de la enseñanza superior por los profundos cambios socioeconómicos que venían operándose<sup>159</sup>. Comisiones que cobrarán una trascendencia fundamental, ya que sus demoledores informes tendrán una influencia decisiva en la definitiva entrada en crisis del sistema de colegios en beneficio de las universidades, que, a su vez, experimentarán una racionalización de su funcionamiento y la liberalización de los herméticos y elitistas criterios sociales y religiosos de admisión que hasta entonces cerraban el acceso a las aulas a importantes capas de la población. Al mismo tiempo que facilita-

---

<sup>159</sup> Las más importantes comisiones reales tuvieron lugar en 1858 y 1877, y se centraron, principalmente, en la reforma de las instituciones preparatorias para el ingreso en las dos grandes universidades. A su semejanza, también se constituirán otras como la *Newcastle Commission*, que inició sus investigaciones en torno a la educación elemental en 1858, rindiendo sus conclusiones en 1861, la *Clarendon Commission*, que realizó sus trabajos sobre los colegios públicos en 1864 y la *Taunton or Schools Inquiry Commission*, que culminó su informe sobre las escuelas primarias y secundarias privadas en 1868. En su conjunto, todos estos informes conformaron una especie de estudio de financiación estatal sobre la totalidad del plan educativo de Inglaterra y supusieron un primer intento de sistematizarlo y de dirigirlo. J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 179-180.

rán la introducción de nuevos objetos de aprendizaje e investigación, la subordinación de la obtención de ayudas y becas al mérito individual, por encima de lo apropiadas de las conexiones familiares, y la adecuación de los procedimientos universitarios a los fijados para encauzar las subvenciones estatales y disciplinar los exámenes encaminados hacia la obtención de un puesto en los servicios civiles<sup>160</sup>.

Este importante vuelco acabará afectando también a Oxford y Cambridge, obligadas legalmente a la admisión de estudiantes no anglicanos y de mujeres, lo que contribuirá a un estimable aumento del número de colegiales. Además, ambas se muestran gradualmente receptivas a un más amplio abanico de disciplinas, con la incorporación, junto a los estudios clásicos y las matemáticas, de las ciencias naturales, la historia, el derecho y las lenguas extranjeras<sup>161</sup>. Pero lo que este giro comportará, principalmente, será la configuración de una nutrida red de centros investidos de la facultad de otorgar títulos. De tal modo que, frente a la reducida exclusividad secular, a partir 1870 por vez primera es posible detectar la emergencia de un verdadero sistema universitario inglés, que se organiza en tres escalones: el integrado por las dos venerables universidades, que pugnan por ajustar sus estructuras a las nuevas exigencias, el representado por la Universidad de Londres, poderosamente expandida mediante la absorción de diversas prestigiosas instituciones especializadas, como la Royal School of Mines, el Royal College of Science, el Central Technical College o la célebre London School of Economics, y, por último, las denominadas universidades cívicas periféricas, dotadas de la potestad de conceder sus propios grados. El dato más llamativo observable dentro del proceso conducente a este mudado escenario reside, paradójicamente, en el protagonismo tomado por el Parlamento mediante la formación de las citadas reales comisiones y otras medidas de estimulación de las reformas en el seno de las universidades, que contrastan con el dis-

---

<sup>160</sup> R. O. Berdahl, *British Universities and the State*, Berkeley, Los Ángeles, 1959, pp. 30-35. Citado por J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 178.

<sup>161</sup> Puede seguirse en C. Harvie, «Reform and Expansion, 1854-1871», en *The History of the University of Oxford*, vol. VI, M. G. Broca; M. C. Curt-hoys (eds.), *Nineteenth Century Oxford*, Part. I, Oxford, Clarendon Press, 1997, 697-730. Para Cambridge, P. Searby, *A History of the University of Cambridge*, vol. III, 1750-1870, Cambridge, University Press, 1992, 472-506.

creto papel jugado por las instancias de gobierno, lo que se refleja en la ausencia de unos mecanismos de control y administración de la trama educativa nacional equiparables a los articulados en Prusia o en Francia. Ello determina, por ejemplo, que a falta de un marco estatal de certificaciones, sean las reglas del mercado plasmadas en el sello de aptitud conferido al graduado por la reputación alcanzada por su colegio de procedencia las que condicionen, fundamentalmente, el nivel de reconocimiento de su trayectoria académica individual. Esta inhibición gubernamental tiene, también, mucho que ver con la destacada participación en la creación de las nuevas sedes universitarias de adinerados benefactores locales y de unas autoridades municipales que se mostrarán dispuestas a promocionar las más productivas actividades industriales o comerciales de sus ciudades. Al igual que deja sentir su peso en su pronunciada inclinación hacia la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales y sociales, en su firme soporte a la investigación y en el acogimiento de especialidades antes tan ajenas a las preocupaciones vertidas en los programas universitarios como la construcción de buques o la agricultura. Aunque lo anterior tampoco permite ignorar el notable acrecimiento de la inversión de fondos públicos comprobable, incluso, en Oxford y Cambridge, que hasta entonces habían sido capaces de sostenerse con sus propios ingresos. En todo caso, a consecuencia de esta evolución, podemos concluir que en Inglaterra va a funcionar, todavía más que en Francia, una suerte de principio federativo, que a falta de una regulación estatal unitaria, tratará de introducir un elemento de uniformidad en la, a menudo, contradictoria pluralidad de soluciones organizativas locales.

En consonancia con estos avances en la diversificación y la modernización de las estructuras universitarias, las décadas finales del siglo XIX son testigos de un indudable progreso en la investigación científica, que hasta el momento había permanecido abandonada en brazos de la iniciativa particular y en ámbitos ajenos a las universidades. El camino había sido preparado por la *Royal Society of London for Improving Natural Knowledge*, cuya labor resultará esencial para la extensión de la intervención estatal en la esfera de la investigación básica<sup>162</sup>. También hay que valorar el respaldo a su

---

<sup>162</sup> R. MacLeod, «The Royal Society and the Government Grant: Notes on the Administration of Scientific Research», 1849-1914, en *The Historical Journal*, 14 (1971), 323-358.

desarrollo e institucionalización ofrecido por la *British Association for the Advancement of Science*, claro ejemplo de la combinación entre lo público y lo privado que caracteriza al sistema universitario inglés<sup>163</sup>. Incluso una institución originalmente tan poco volcada hacia esta faceta como Oxford hubo de plegarse a la evidencia de que la investigación debía ganar un espacio creciente en la vida universitaria. La adaptación a esta ineludible realidad no tenía, además, porque ser traumática, ya que, no respondiendo al esquema típico de la universidad de sesgo profesional, dominada por el derecho y la medicina, su orientación preferente hacia ramas como las matemáticas, la filología, la historia y las ciencias naturales coincidía casi plenamente con las principales áreas de atención sobre las que, en esta etapa finisecular, se enfocaban los esfuerzos investigadores. Con la particularidad añadida de que la conjunción entre la asimilación de esta nueva ética y otros elementos tan típicos de esta universidad como la larga tradición de independencia frente al control estatal y la permanente percepción de fondos privados iba a revestirla de unos perfiles y una visibilidad exterior frente al, hasta entonces, bastante cerrado ambiente académico inglés, que la convertirán en un modelo envidiado y enormemente influyente en el resto del mundo angloparlante, marcando la pauta a seguir en las fundaciones universitarias realizadas a partir de este momento, tanto en Inglaterra como en los territorios del Imperio Británico y en los Estados Unidos, lo que a la postre será decisivo en su extraordinaria capacidad expansiva.

Las transformaciones operadas en este cierre de siglo como resultado de la adaptación a las nuevas circunstancias van a dejarse sentir también en una evolución de la función social desempeñada en Gran Bretaña por las universidades. Es verdad que Oxford y Cambridge siguen conservando todavía, en buena medida, su condición de coto reservado a las capas económica y culturalmente más elevadas. Pero a las demás universidades, y en particular a las escocesas, comienzan a afluir numerosos estudiantes provenientes de la mediana y pequeña burguesía y cada vez más, gracias a las modestas tasas establecidas y a una generosa política de ayudas y becas, algunos de extracción trabajadora. Otro rasgo igualmente destacable del devenir de las universidades inglesas en la segunda mitad de la centuria reside en el creciente énfasis colocado en la revalorización de la carre-

---

<sup>163</sup> P. Schiera, *Modelli di Università* (n. 79), p. 22

ra profesoral, lo que ayudará a dinamizar un proceso de profesionalización de la ciencia y de la enseñanza superior que se pone de manifiesto en la proliferación de los laboratorios, los museos y las salas de conferencias como espacios plenamente integrados en la vida académica<sup>164</sup>. Con todo, a pesar de todos estos cambios, la posibilidad de seleccionar a los mejores alumnos y su atinada aceptación de la conveniencia de moldear sus planes de estudio en concordancia con las demandas sociales del momento va a permitir a las dos grandes universidades tradicionales continuar dictando directrices académicas adoptadas como generales y propias por las recién llegadas. Una supremacía generalmente asumida, que justifica la permanencia inalterada de las claves esenciales ordenadoras del modelo universitario vigente en Inglaterra: es decir, una posición dominante de los colegios, un sistema basado en el contacto personal y la supervisión directa del trabajo de los alumnos y la existencia de un elenco muy asentado de disciplinas dotadas de un rango prominente, que obstaculiza seriamente la posibilidad de introducir otras jóvenes materias como la sociología o la ciencia de los negocios<sup>165</sup>.

Algo que, finalmente, puede resultar sorprendente es que esta imitada variante universitaria inglesa es, probablemente la que más cercana se muestra a la materialización del ideal humboldtiano. La soñada imagen de una universidad en la que los profesores y los estudiantes cooperasen con entusiasmo en la profundización del conocimiento no era fácil que cuajase en instituciones como las alemanas, claramente enfiladas hacia la preparación de eficaces profesionales, lo que acabará traducéndose en que únicamente los alumnos más brillantes disfrutasen verdaderamente de las ventajas de instrumentos pedagógicos como los seminarios y los laboratorios, mientras que la mayoría de sus compañeros continuarán atados, igual que antes, a la vieja lección magistral. En contraste, favorecido por el enorme prestigio conquistado por los autores alemanes en el terreno de los estudios clásicos<sup>166</sup> y por la vocación investiga-

---

<sup>164</sup> B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 46), p. 350.

<sup>165</sup> C. Charle, *Patterns* (n. 44), pp. 62-63. Acerca de este período resulta de especial interés: D.K. Müller; F. Ringer; B. Simon (eds.), *The Rise of the Modern Educational System, Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, 3.<sup>a</sup> ed. ; Cambridge, University Press, 1989.

<sup>166</sup> Conforme a la cita aportada por W. Rüegg, *Themes* (n. 6), p.11, en la revista *Quarterly Review*, 51 (1834), pp. 144-145, se afirmaba que en Ale-

dora traída consigo por muchos estudiantes británicos de regreso de sus estancias en Alemania, no parece exagerado afirmar que en el transcurso de la centuria Oxford y Cambridge se adhieren progresiva y nítidamente a la concepción universitaria germánica. Hasta el punto de que la plasmación del anhelo inspirador del modelo iniciado con la creación de la Universidad de Berlín conseguirá ocupar en ellas un lugar capital, gracias a la preservación de su autonomía corporativa y colegial, su orientación hacia una educación no profesional<sup>167</sup> y un sistema de tutorías, que luego veremos generalizado en el espacio anglo-norteamericano. De tal manera que la vieja aspiración contenida en el concepto de *Bildung*, al final habría obtenido un mayor arraigo en este ámbito que en su propio país de origen. Con la virtud adicional de que su persecución no se restringe a un grupo selecto de estudiantes, sino que alcanza a su totalidad, en consonancia con la prioridad absoluta que se concede al crecimiento de su estatura moral e intelectual<sup>168</sup>. A lo que se suman la inclusión en sede universitaria —y no trasladada a institutos, como en Alemania— de la dimensión tecnológica, y la sólida pervivencia de la vocación empirista típicamente británica. Factores, en definitiva, que explican la pronta recuperación de su posición puntera en el contexto europeo.

##### 5. *Especificidad de otros países sin modelo universitario propio: los ejemplos de Italia y España*

Frente a la marcada personalidad de los tres grandes modelos universitarios que hemos visto consolidarse a lo largo del siglo XIX, en el resto del territorio europeo coexiste una amplia diversidad de sistemas nacionales, en los que, con mayor o menor intensidad, se

---

mania, donde su criticismo histórico había transformado los estudios bíblicos y clásicos, se había alcanzado un nivel en este campo muy difícil de emular para los británicos.

<sup>167</sup> Entre otras cosas porque sus objetivos educativos apuntan hacia horizontes más ambiciosos. Interesa, al respecto, R. H. Soffer, *Discipline and Power. The University, History, and the Making of an English Elite, 1870-1930*, Stanford, University Press, 1994

<sup>168</sup> Así lo sostiene L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 132-133.



dejan sentir las influencias de esta triada de referentes, y especialmente la de las soluciones francesa y alemana. Por ello, en este último apartado me centraré en el análisis de la evolución producida en dos de estos casos, que me parecen particularmente significativos: el italiano, por la fuerte presencia simultánea de elementos procedentes de ambas opciones dominantes, dentro de un insólito eclecticismo, que alberga, también, rasgos comunes a otros sistemas, y el español, por constituir una variante aparentemente adornada de algunas características afines a pautas ajenas, pero que, en realidad, es, esencialmente, el resultado de una trayectoria histórica propia, que no oculta un nítido reflejo del acentuado retraso que en éste, como en tantos otros aspectos ligados a la cultura y el pensamiento, muestra en este siglo nuestro país respecto a las corrientes más avanzadas presentes en el continente.

En lo que atañe a las universidades italianas, la imagen que transmiten los estudios que han explorado su situación en el siglo XVIII es la de la existencia de una profunda crisis que afecta tanto a los caducos métodos docentes como a la pobre asistencia a las aulas, de las que, evaporado su enorme atractivo precedente, los estudiantes transalpinos habían desaparecido casi por completo<sup>169</sup>. La relajación moral, el abandono a las costumbres disolutas y la práctica de la violencia, habituales entre muchos de los alumnos, tampoco contribuían en nada al mantenimiento de su prestigio, justificando la deserción de una nobleza que prefería enviar a sus hijos a escuelas privadas donde quedaban a resguardo de tales peligros. No sorprende, entonces, que muchas de las cátedras se hallasen vacías y que la figura del docente hubiese perdido ya cualquier vestigio de su antiguo reconocimiento social. Ni que sus títulos, concedidos sin sometimiento a requisito alguno de conocimiento a quien, simplemente, pagase las elevadas cantidades precisas para su obtención, apenas tuviesen ya valor<sup>170</sup>. Hay que admitir, no obstan-

---

<sup>169</sup> Un dato contundente, entre 1772 y 1796, los únicos no italianos matriculados en la Universidad de Pavía fueron un vienés y dos suizos. M. C. Zorzoli, *Le tesi legali all'Università di Pavia nell'eta delle riforme: 1772-1796*, Milán, La Goliardica, 1986. Citado por H. de Ridder-Symoens, *La movilidad* (n. 58), p. 469.

<sup>170</sup> Testimonios de la época, como los de Luigi Ferdinando Marsigli o Simone Stratico, abundan en esta visión pesimista, subrayando problemas como la ausencia de laboratorios y bibliotecas, la práctica generalizada de

te, que este cuadro de decadencia no es válido para algunas instituciones religiosas de ganada fama, y en especial para las escuelas jesuíticas. Además, las universidades padecían la competencia de toda una pléyade de centros tanto laicos como eclesiásticos que, beneficiándose de la autorización regia o papal, impartían clases, otorgaban grados y aprobaban el ejercicio de las artes y oficios. Frente a este poco halagüeño panorama, los elementos comunes que caracterizan la evolución de las universidades italianas a lo largo de esta centuria son, fundamentalmente: una creciente intervención estatal tendente a romper el fuerte predominio eclesiástico en la educación superior, la dificultad de la renovación de las técnicas didácticas y un incremento del control y de las exigencias de cualificación proyectadas sobre las actividades profesionales mediante un reforzamiento de las conexiones entre los cursos universitarios, los grados académicos y las oportunidades de hacer carrera <sup>171</sup>.

Los primeros intentos de romper con la descrita inercia negativa van a aparecer en los inicios del *Settecento*, localizándose en aquellos territorios donde el poder del gobernante estaba menos condicionado por otras autoridades, y normalmente inscritos dentro de un plan más ambicioso de reforma general de la administración. El proyecto más temprano, ampliamente imitado luego por otros ensayos regeneradores, fue el promovido entre 1720 y 1729 en la Universidad de Turín por Víctor Amadeo II de Saboya, que estuvo basado en la realización de previos informes sobre el funcionamiento de algunos de lo más reputados focos universitarios italianos y extranjeros, y que sentó un sólido precedente de fuerte control político por parte del príncipe sobre todo el proceso educativo <sup>172</sup>.

---

la duplicación de lecciones, el escaso reconocimiento disfrutado por las disciplinas científicas y técnicas o el acusado conservadurismo de los colegios. E. Verzella, «La crisi dell'assetto corporativo e le riforme universitarie», en G. P. Brizzi; P. del Negro; A. Romano (eds.) *Storia delle Università in Italia*, vol. I, Messina, Sicania, 2007, 159-191, pp. 160-161.

<sup>171</sup> M. Roggero, «Italian Universities during the Eighteenth Century», en F. Cadilhon, *Universités et institutions universitaires européennes au XVIIIe siècle: entre modernisation et tradition*, Burdeos, Presse Universitaires, 1999, 149-156, pp. 151-153.

<sup>172</sup> D. Carpanetto, «La Università nel XVIII secolo, en *Storia di Torino*, vol. 5., *Dalla città razionale alla crisi dello Stato d'antico regime (1730-1798)*, Turín, 2002. Un análisis detallado del devenir de su Facultad jurídica a lo largo de este siglo lo ofrece D. Balani, *Toghe di Stato. La facoltà*

Este ejemplo piamontés fue seguido en otros lugares, teniendo su más acabada concreción en la honda reestructuración organizativa culminada, ya tardíamente, entre 1771 y 1773, en la Universidad lombarda de Pavía gracias al impulso de la emperatriz austriaca María Teresa. Aunque también merecen mención otras iniciativas renovadoras como las localizadas, todavía en la primera mitad de la centuria, en la Sapienza, Bolonia, Padua y Nápoles<sup>173</sup>. La oleada reformista no se detendrá, sin embargo, en la segunda parte del siglo, en la que sobresale, por su alcance, la política desarrollada en la Toscana por Pedro Leopoldo, hijo de María Teresa, en el marco de un programa global de modernización administrativa, religiosa y económica, que, entre 1776 y 1778, afectará a las importantes sedes universitarias de Pisa y Siena. Movimientos en análoga dirección se produjeron, también, en las universidades sardas de Cagliari y Sassari<sup>174</sup>, de nuevo en Padua<sup>175</sup>, y en otras como Parma, Modena<sup>176</sup> y Ferrara<sup>177</sup>. No cabe negar que algunas de estas reformas tuvieron unos efectos profundos y duraderos, que insuflaron nuevas energías al desempeño científico, pero tomadas en su conjunto su balance resulta bastante decepcionante. En este sentido, es sintomático que en el año 1792 Víctor Amadeo III cerrase, por temor

---

*giuridica dell'università di Torino e le professioni nel Piemonte del Settecento*, Turín, Palazzo Carignano, 1996.

<sup>173</sup> Una visión general sobre todo este proceso de cambios en E. Verzella, *La crisi dell'assetto corporativo* (n. 170), pp. 162-180.

<sup>174</sup> E. Verzella, *L'Università di Sassari nell'età delle riforme (1763-1773)*, Sassari, Università di Sassari, 1992. Para el período liberal, G. Fois, *L'Università di Sassari nell'Italie liberale. Dalla legge Casat alla rinascita dell'età giolittina nelle relazioni annuali dei Rettori*, Sassari, Università di Sassari, 1991.

<sup>175</sup> Para la región del Veneto interesa: L. Sitran Rea (ed.), *Istituzioni culturali, scienza, insegnamento nel Veneto dall'età delle riforme alla restaurazione (1761-1818)*, Trieste, Lint, 2000, y en particular, M. C. Ghetti, «Da Venezia a Viena. I poteri politici e l'Università», 1-14.

<sup>176</sup> C. G. Mor; P. di Pietro, *Storia dell'Università di Modena*, Florencia, Leo S. Olschki, 1975, vol. I, cap. IV, «La reforma di Francesco III: l'Università di Stato (1772-1796)», pp. 91-108.

<sup>177</sup> A. Visconti, *La storia dell'Università di Ferrara, 1391-1950*, Bolonia, Zanichelli, 1950. A. Roveri, «La riforma dell'Università di Ferrara nel 1771, en *Gianfrancesco Malfatti nella cultura del suo tempo*, Ferrara, Università degli studi di Ferrara, 1986, 216-243.

a la sedición y a las agitaciones revolucionarias, la Universidad de Turín, donde, precisamente, se había dado la señal de partida a esta fallida corriente de adaptación de las universidades a las ideas y las exigencias traídas por los nuevos tiempos<sup>178</sup>. Por añadidura, junto a la desautorización como entes habilitadores de los colegios profesionales, que en algunos estados como Lombardía fueron incluso abolidos, transfiriéndose sus competencias a organismos públicos, uno de los resultados más visibles concatenados a esta frustrada ofensiva de signo ilustrado será la supresión de varios centros de enseñanza superior que venían funcionando con anterioridad en Mondovì, Niza, Reggio Emilia, Mantua y Florencia. En contrapartida, una característica destacada de este ciclo de reformas es la recepción en el seno de las facultades de artes de los estudios dirigidos a la formación de una serie de figuras profesionales antes consideradas menores, como las de profesores, ingenieros, cirujanos, agrimensores y arquitectos, así como el desarrollo dentro de las facultades de medicina de cursos para cirujanos y veterinarios. Lo que comporta una solución diferente a la que coetáneamente se estaba adoptando en Francia, donde esta instrucción especializada se refugiará en academias<sup>179</sup>, y supone un notable avance hacia la superación de la identificación de la universidad como un *studium generale*.

El incontenible progreso de los ejércitos revolucionarios entre los años 1796 y 1799 colocará a la gran mayoría de la península itálica, con excepción del Véneto, el ducado de Parma y Piacenza y las islas de Sicilia y Cerdeña, bajo el control militar y político francés. El impacto de esta presencia extranjera sobre las universidades italianas fue diverso, provocando el cierre temporal, más o menos prolongado, de varias de ellas, aunque ninguna resultó definitivamente eliminada. Sin embargo, las consecuencias de su integración dentro del sistema radicalmente modificado vigente en el país invasor fueron de una extraordinaria trascendencia: definitiva erradicación de las prerrogativas corporativas y municipales, afirmación de la laicidad de la institución con la supresión de las facultades de teología y de las disciplinas canonísticas y la expulsión de los poderes eclesiásticos de sus órganos de gobierno, desaparición de las tasas,

---

<sup>178</sup> E. Verzella, *La crisi dell'assetto corporativo* (n. 170), pp. 181-190.

<sup>179</sup> Sobre la situación en Francia, véase R. Hahn; R. Tanton, *Écoles techniques et militaires au XVIIIe siècle*, París, Hermann, 1986.

extensión generalizada del italiano como lengua de enseñanza y fuerte recorte de las inversiones y gastos para hacer frente a la crisis económica subsecuente a la guerra<sup>180</sup>. Con todo, la influencia de las transformaciones acaecidas en Francia no se quedó aquí, ya que en los debates sostenidos en el seno de la comisión de instrucción pública del gran Consejo de la República Cisalpina se planteó como tema central la abolición de las universidades. No obstante, las cosas se calmarían con el final de la experiencia jacobina y el retorno de algunos soberanos a sus Estados —los Borbones al reino de Nápoles y el Papa a los Estados Pontificios—, el nacimiento de la República italiana y la anexión francesa del Piamonte y del antiguo ducado de Parma, a la que después se añadirán la de la Liguria, en 1805, la de la Toscana, en 1807, y las de Umbría y el Lazio, en 1809.

Durante la prolongación de la pertenencia de estos territorios al Estado napoleónico, el papel de las universidades va estar subordinado a las concepciones del emperador acerca de la función constitucional de la educación como instrumento de legitimación de un nuevo ordenamiento, de índole esencialmente autoritaria, en el que la política se confundirá con la administración e, incluso, con la integridad moral<sup>181</sup>. Así, las universidades más importantes serán mantenidas con el exclusivo propósito de conferir grados académicos en las diferentes materias científicas, amén de para preparar a los alumnos para el ejercicio de las profesiones, mientras que la investigación quedará reservada al instituto nacional creado para este fin en Bolonia<sup>182</sup>. También asociada a la asimilación del modelo transalpino debe entenderse la proliferación de liceos y gimnasios, si bien solo parcialmente cabe equipararla al sistema jerarquizado de escuelas y liceos franceses, ya que aquí la distinción entre unos y otros estará basada en criterios geográficos y en el número de disciplinas respectivamente impartidas en ellos. El deseo de asegurar la temprana identificación de las viejas universidades

---

<sup>180</sup> A. Ferraresi, «Le Università dall'Età francese all'Unità», en *Storia delle Università in Italia*, (n. 170), vol. I, 193-253, p. 196.

<sup>181</sup> A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), p. 197.

<sup>182</sup> Además, se contempló el establecimiento de cuatro escuelas especiales, ligadas a las tradiciones existentes en determinadas regiones. Concretamente: de metalurgia en el Bresciano o en Novarese, la cual no llegó a crearse, de escultura en Carrara, de veterinaria en Módena, cerrada en 1807 en beneficio de la ya existente en Milán, y de hidrostática en Ferrara.

con la nueva misión que les era atribuida tiene clara plasmación en la remodelación intentada en 1803, inmediatamente después de la ocupación del Piamonte, en la Universidad de Turín, donde la clausura indefinida de las facultades de artes y teología fue acompañada de una división en cinco *écoles spéciales* de derecho, medicina, ciencias matemáticas y físicas, diseño y veterinaria. Sin embargo, el proyecto fracasó pronto, sobreviviendo solamente las escuelas de derecho y medicina, a las que en 1808 se uniría la rescatada facultad de teología, quedando las tres bajo la dependencia administrativa de la recién creada Academia imperial turinesa<sup>183</sup>. Entretanto, por esas mismas fechas otras tres prestigiosas universidades, Bolonia, Padua y Pavía, eran sometidas a una legislación tendente a homogeneizarlas como universidades del Estado y a situarlas bajo la supervisión de un delegado del Ministro francés de Educación, lo que, sobre todo para Bolonia, suponía una transformación radical de su naturaleza anterior; aunque, al menos, pudieron conservar su existencia independiente y significarse por su participación en procesos innovadores como el de la integración en sus planes de estudio de las modernas ciencias matemáticas. Otras medidas de idéntica orientación igualadora serán aplicadas en las universidades<sup>184</sup> de Génova<sup>185</sup>, Pisa, Siena, la Sapienza<sup>186</sup> y Perugia<sup>187</sup>. Por otra parte, siguiendo el ejemplo de Francia, se acentuará la sujeción del ingre-

---

<sup>183</sup> La Academia de Turín fue cronológicamente la segunda del Imperio después de la de París. D. Outram, «Education and politics in Piedmont, 1796-1814», en *Historical Journal*, 19 (1976), 611-633. También A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), pp. 203-204.

<sup>184</sup> Desde una perspectiva general: L. Pepe, «La questione delle Università minori in Italia nel periodo napoleonico», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, Sassari, Rubbetino, 1998, 425-442.

<sup>185</sup> R. Ferrante, *Università e cultura giuridica a Genova tra Rivoluzione e Impero*, Génova, Società Ligure di Storia patria, 2002, y más en concreto, su parte primera, «Riforme universitarie e insegnamenti giuridici a Genova (1797-1815)», pp. 19-92

<sup>186</sup> P. Alvazzi del Frate, *Università napoleoniche negli «stati romani». Il rapporto di Giovanni Ferri de Saint-Constant sull'istruzione pubblica (1812)*, Roma, Viella, 1995.

<sup>187</sup> S. Bucci, «L'Università di Perugia nell'Italia napoleonica (1796-1815)», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 473-485.

so en las facultades a pautas de selección meritocrática, al mismo tiempo que paulatinamente vemos trasplantada a las mismas la escala de grados académicos típicamente francesa: bachillerato, licencia y doctorado. El posterior tránsito de la República al reino de Italia no significará sino una aceleración en este camino hacia la uniformidad, que a raíz de la incorporación, en 1808, de las Marcas a los Estados Vaticanos alcanzará a otras cinco pequeñas universidades —Urbino, Macerata, Fermo, Fano y Camerino—, que sufrirán su degradación a la condición de simples liceos, las tres primeras, y de gimnasios, las dos últimas. Finalmente, un caso peculiar es el del reino borbónico de Nápoles, donde, a pesar de que la restauración inicial había dejado incólume la situación precedente, a partir de la fuga de Fernando IV y la instauración en el trono de José Bonaparte y, más tarde, de Joaquín Murat <sup>188</sup>, asistimos a la sucesión de una larga cadena de cambios políticos y sociales estrechamente inspirados en la visión napoleónica, que en el plano educativo repercutirán en una amplia reestructuración, por la cual, tras cerrarse la escuela médica de Salerno, la Universidad de Nápoles se convertirá en la única habilitada para otorgar grados, si bien se permitirá cierto margen de descentralización mediante la articulación de una poblada red de liceos, que se repartirán en número de cuatro por cada circunscripción, estando, a su vez, cada uno de ellos directamente vinculado a una de las cuatro grandes facultades de la sede partenopea.

A la considerable uniformidad política e institucional introducida por Bonaparte, bien en virtud de su dominio personal como soberano de extensos territorios o bien a través de los reinos subordinados, le sustituye en la Italia restaurada una realidad de nuevo muy compleja, pero distinta de la existente antes de la entrada de las tropas francesas. De igual manera, el mapa universitario itálico ha conocido sustanciales modificaciones, entre las que, sin duda, la más sobresaliente estriba en su irreversible composición por universidades puestas al servicio del Estado, en las que ya no tienen cabida los privilegios corporativos o estamentales. Un panorama en el que figuran instituciones como las sicilianas de Messina, Catania

---

<sup>188</sup> E. Bosna, «La legislazione universitaria murattiana e l'istituzione dei 'Reali Licei' nel Regno di Napoli», en P. Brizzi; J. Verger (dirs.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 457-471.

y Palermo<sup>189</sup>, que aunque de antigua fundación, salvo la última, creada en 1806, es ahora cuando consiguen consolidarse, en respuesta a las demandas políticas, sociales y económicas que plantea la nueva situación. Este mudado paisaje aparece, además, compartimentado por fronteras nítidamente delimitadas como consecuencia de la prohibición progresivamente extendida a los súbditos de los distintos Estados de acudir a estudiar a universidades foráneas, buscándose con ello evitar la pérdida de un capital humano llamado a formar parte de las clases dirigentes, pero también asegurarse el monopolio de la expedición de títulos y de la concesión de habilitaciones -a veces requeridas de un período adicional de prácticas- para el ejercicio de las profesiones. Los diferentes gobiernos conseguirán, así, por la vía de la implantación de rigurosos mecanismos de admisión, formación, evaluación y selección, basados, eso sí, en la exaltación del principio del mérito individual, tejer alianzas duraderas con aquellos sectores sociales de los que habitualmente se nutrirán los futuros cuadros funcionariales altos y medios sobre los que se sustentan tanto la crecientemente poliédrica trama administrativa, central y periférica, como la propia sociedad civil. Es decir, es el poder político el que se impone sobre la universidad, decidiendo qué materias se imparten, en qué orden y con qué métodos, qué programas y qué libros, con el fin de garantizar la vigencia de criterios totalmente uniformes en la educación superior<sup>190</sup>. Nada que ver, por lo tanto, con las ideas de libertad de enseñanza y libertad de investigación que, por esos mismos años, prosperaban en Alemania como banderas de la innovadora propuesta universitaria gestada a partir de la creación de la Universidad de Berlín. Si bien parece obligado señalar que la difícil coyuntura financiera compartida por la mayoría de los Estados subsistentes tras el definitivo desmoronamiento del primer imperio napoleónico complicaba seriamente el planteamiento de políticas más abiertas y ambiciosas. Sin olvidar tampoco la recuperada posición protagonista adquirida por la Iglesia, como fruto de la firma de sucesivos concordatos que, dispensándola un tratamiento casi equiparable al de una rama más de la administra-

---

<sup>189</sup> Una selección historiográfica sobre las universidades sicilianas en V. Calabrò, *Istituzioni universitarie e insegnamento del diritto in Sicilia (1767-1885)*, Milán, Giuffrè, 2002, pp. 9-16.

<sup>190</sup> A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), pp. 208-209.



ción, reportarán a ésta la atribución de importantes prerrogativas y competencias en materia educativa <sup>191</sup>.

La extraordinaria diversidad de los avatares vividos por cada una de las universidades italianas en las décadas que transcurren entre la restauración postnapoleónica y la unificación nacional desaconseja que nos detengamos en un análisis pormenorizado de sus respectivas trayectorias <sup>192</sup>. Esta misma pluralidad de situaciones iba a despertar, sin embargo, el deseo de encontrar entre las distintas opciones existentes una solución de compromiso, susceptible de caracterizar la anhelada identidad común italiana. Planteado, inicialmente, el debate entre los partidarios de una convivencia entre instituciones privadas y estatales, al estilo de la fórmula imperante en Bélgica, y los defensores de la adopción de una organización centralizada del tipo de la francesa, sería esta segunda alternativa la consagrada por la célebre Ley Casati, de 1859, que aunque no promulgada con eficacia en todo el territorio unificado <sup>193</sup>, a la postre estaría llamada a permanecer sustancialmente vigente hasta la reforma Gentile de 1923, ya bajo el abrazo del fascismo. Elaborada en Turín por una selecta comisión de juristas piamonteses, ciento cuarenta de los trescientos treinta artículos de la ley estaban dedicados a la regulación de enseñanza superior, de la que el fundamental artículo 47 predicaba una doble y complementaria finalidad: una primera función, prioritaria, de preparación de los jóvenes para las profesiones (*indirizzare la gioventù nelle carriere sì pubbliche che private*), de carácter no solamente teórico, sino también orientada hacia la especialización; y, además, en segundo lugar, y he aquí su afirmación más significativa, la contribución al desarrollo de la investigación científica (*mantenere e accrescere la cultura scientifica e letteraria*) <sup>194</sup>. Esta dua-

---

<sup>191</sup> A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), pp. 210-211.

<sup>192</sup> Esta visión general puede obtenerse en A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 179), pp. 211-243.

<sup>193</sup> De hecho, fue promulgada el 13 de noviembre de 1859 sin necesidad de ratificación por el parlamento. Sobre su proceso de aprobación, véase I. Porciani; M. Moretti, «Introduzione», en G. Fioravanti; I. Porciani; M. Moretti (eds.), *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, Roma, 2000, 19-74, pp. 26-27.

<sup>194</sup> Art. 47: «l'istruzioni superiore ha per fine di indirizzare la gioventù già fornita delle necessarie cognizioni generali, nelle carriere sì pub-

lidad de objetivos nos pone sobre la pista de la evidente atracción que en el ambiente intelectual del momento suscitaban el modelo alemán de universidad y la sugerente exhortación humboldtiana en pro de una búsqueda constante del saber, encaminada a la conquista desinteresada de la verdad. No obstante, aunque es cierto que la ley reservaba, con expresa remisión al ejemplo ofrecido por Alemania, valiosas cotas de libertad a profesores y alumnos, e incluso admitía la concurrencia de escuelas y cursos privados, aun en el nivel secundario, si a algún paradigma se acercaba su diseño era al centralismo típico del país vecino, probablemente por ser el mejor ajustado a su concepción de la universidad como factor de destacada potencialidad político-constitucional en la construcción del naciente Estado<sup>195</sup>. Un espacio geopolítico de fronteras todavía no cerradas, en el que la responsabilidad de la educación superior era asignada a las universidades de Turín, Pavía, Génova y Cagliari, la Academia científico-literaria proyectada para Milán y el recién creado instituto universitario de Chambéry, en tanto que se reconocían oficialmente como libres y, por tanto, sujetas a un ordenamiento propio, las universidades de Ferrara, Perugia, Camerino y Urbino<sup>196</sup> y se confirmaba la previa supresión de la Universidad de Sassari. Posteriormente, una ley de 1860, haría extensivo su régimen a las universidades sicilia-

---

bliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studi speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la cultura scientifica e letteraria». Tomado de A. Colombo, «Per una storia dei modelli di università (dalla legge Casati all'autonomia degli atenei), en G. P. Brizzi; A. Varni (eds.), *L'università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria, 1991, 29-58, p. 30.

<sup>195</sup> S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 140-141: «le modalità dell'unificazione nazionale, la tradizione amministrativa di tipo francese, la necessità di conservare saldamente l'unità di uno Stato che nasceva su un *humus* socio-geografico solcato da profonde differenze, la volontà di collegare saldamente l'istruzione superiore alle esigenze del nuovo Stato, la necessità di un sostegno statale all'organizzazione dello studio e della scienza, tutto ciò spingeva verso il mantenimento di un organismo accentrato sul modello francese».

<sup>196</sup> Véase, M. Moretti, «Piccole, povere e "libere": le università municipali nell'Italia liberale», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 533-562.

nas<sup>197</sup> y otra de 1861 lo ampliaba a la provincia napolitana. Por lo que a su estructura de gobierno se refiere, la máxima autoridad general era el ministro, que presidía el Consejo Superior, compuesto en su totalidad por miembros de designación regia, y de quien dependía directamente el rector, que era nombrado por el soberano entre los profesores ordinarios, los cuales, a su vez, eran reclutados bien mediante concurso o bien en premio a su buena reputación, en ambos casos a propuesta ministerial, mientras que los profesores extraordinarios, encargados de realizar sustituciones o de impartir cursos especializados, eran elegidos anualmente por el ministro. Finalmente, a la cabeza de las facultades se situaba un presidente, también nombrado por el rey, estando contempladas las ya operantes en el ámbito piamontés: teología, jurisprudencia, medicina, ciencias físicas, matemáticas y naturales, letras y filosofía, si bien no todas ellas tenían presencia en cada una de las citadas universidades.

La extraordinaria trascendencia de la ley Casati no fue óbice para que de inmediato se mostrase inadecuada ante la magnitud del giro político consumado con la proclamación del Reino de Italia. El problema fundamental radicaba en la necesidad de hallar una fórmula conciliadora entre la lógica tendencia centralizadora inherente a la consolidación del nuevo Estado y la línea disgregadora amparada por la ley, al ensanchar los márgenes de la libertad de enseñanza, y tenía su más patente manifestación en la notable disparidad de la cuantía de las tasas impuestas en cada universidad. Al frente de este empeño se puso el ministro de instrucción pública Mamiani, a quien se debieron varios proyectos y reglamentos teñidos del propósito político de no ceder, aun dentro de permitir una cierta autonomía administrativa, el control estatal de la educación<sup>198</sup>. Sin embargo, el intento más ambicioso de reforma integral

---

<sup>197</sup> A. Romano, «Le università siciliane a metà Ottocento: dalla politica degli studi del Regno delle Due Sicilie a quella del Regno d'Italia», en P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 443-456, pp. 453-455.

<sup>198</sup> Contrariando los esfuerzos del ministro, en julio de 1860 había prosperado en el Parlamento un proyecto de ley de Mancini, que suponía la abrogación del artículo de la ley Casati que preveía la supresión de la Universidad de Sassari, lo que suponía quebrar uno de los ejes capitales de la ley y comprometer todo el plan de racionalización contenido en la misma. I. Porciani; M. Moretti, *Introduzione* (n. 193), p. 28.

del sistema universitario italiano fue el protagonizado por el senador Carlo Matteucci, al presentar en junio de 1861 un proyecto de ley en el que el futuro desenvolvimiento de la universidad se incardinaba plenamente en la dimensión constitutiva del Estado nacional<sup>199</sup>. Apuntando en este sentido, en la concepción de su promotor, del nuevo estatuto de la ciencia académica dependía la posibilidad de ganarse la adhesión de una clase intelectual consciente de formar el nervio central de la nación, y también la afirmación del joven reino como una *Kulturnation*, capaz de irrumpir con fuerza en el concierto internacional<sup>200</sup>. La radicalidad de la apuesta de Matteucci por una drástica reducción del número de universidades provocó, no obstante, un enérgico movimiento de resistencia por parte, principalmente, de los poderes municipales, que acabaría abocando a su fracaso. Ello tampoco supuso su renuncia a una racionalización de las estructuras académicas, intentada de nuevo, ya como ministro, desde 1862, mediante su apoyo a otra propuesta de ley impulsada por Pasquale Mancini, su efímero antecesor, que pretendía la equiparación de las tasa escolares en el conjunto del país, la división de los salarios de los profesores en dos niveles y la unificación bajo una rígida disciplina de los mecanismos de examen, todo ello con el fin de evitar la constante sangría de estudiantes desde las universidades más exigentes hacia aquéllas que buscaban atraérselos con un menor rigor y unos más bajos costes de matrícula. No obstante, la encendida oposición escenificada en el largo debate parlamentario por los opositores a este esfuerzo homogeneizador terminaría desencadenando la caída del propio Matteucci. Un hecho, que, en opinión de algún relevante contemporáneo, habría significado la muerte de las esperanzas de llevar a cabo la

---

<sup>199</sup> «Relazione e progetto di legge per il riordinamento dell'istruzione superiore presentato dal senatore Matteucci nella tornata del 15 giugno 1861», en C. Matteucci, *Raccolta di scritti varii intorno all'istruzione pubblica*, vol. I, *Istruzione superiore*, Prato, F. Alberghetti, 1867. Proyecto analizado por I. Porciani, «Lo stato unitario di fronte alla questione dell'università», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 132-184.

<sup>200</sup> Respecto al vínculo entre desarrollo de la ciencia y construcción de la identidad nacional italiana interesa I. Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale*, Nápoles, Jovene, 2001, y en particular su «Introduzione», XIII-XXIX.

indispensable transformación en el altar de la triunfante burocratización<sup>201</sup>.

Efectivamente, en los decenios siguientes, los sucesivos responsables ministeriales apenas arbitrarán medidas encauzadas a contrarrestar la poderosa fuerza disgregadora de los factores contrarios a la homologación entre las distintas universidades italianas. En 1870, con la unificación completada, resurgirán las peticiones de una reforma indefinidamente aplazada, que se quería canalizar a través de una reorganización territorial basada en la supresión de algunas universidades y de una reordenación de los planes de estudio por la vía reglamentaria, pero, en realidad, ninguna de las modificaciones reclamadas llegará a cuajar, salvo la abolición de las facultades de teología, acontecida en 1873. Como resultado, a fines del siglo XIX, Italia, con diecisiete universidades estatales y cuatro libres, y con una población y una superficie bastante inferiores, estaba, obviamente, excesivamente provista de universidades en comparación con países de más reconocida solvencia científica como Francia o Alemania. Además, padecía la irregularidad de su distribución geográfica, con la gigantesca Universidad de Nápoles como única localización en el Mezzogiorno, como desequilibrio más evidente, y una acusada disparidad en cuanto al tamaño y al número de sus estudiantes<sup>202</sup>. Por añadidura, tampoco habían sido extirpados algunos de los graves defectos característicos del pasado, entre los se incluían el peso exagerado de las enseñanzas jurídicas, la falta de independencia de las universidades menores<sup>203</sup> y lo anticuados de los

---

<sup>201</sup> V. De Castro, *Rivista dei comuni italiani*, III (1863); p. 85. Citado por I. Porciani, *Lo stato unitario* (n. 199), p. 183-184.

<sup>202</sup> Ocho de tales universidades estaban situadas en la región de Emilia-Romagna (Bologna, Camerino, Ferrara, Macerata, Módena Padua, Parma y Urbino), tres en Toscana y Umbría (Pisa, Siena y Perugia), tres en Sicilia (Mesina, Catania y Palermo), dos en Cerdeña (Cagliari y Sassari) y una en Liguria (Génova), Lombardía (Pavía), Piamonte (Turín) y el sur de la península (Nápoles). Hacia 1892, diez de estas universidades tenían menos de 500 estudiantes, de las cuales tres tenían menos de cien, mientras que, en lado opuesto, Nápoles contaba con casi 4600. *Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt*, 2 (1892-1893), Estrasburgo, 1893, p. 736. Citado por C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 70.

<sup>203</sup> G. P. Brizzi, «Le università minori in Italia. Identità e autoconsapevolezza», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 169-188.

diseños curriculares y de los métodos pedagógicos. Lacras, las dos últimas, que ayudan a entender la sorprendente proliferación de academias y la preferente orientación de los estudios hacia la formación de servidores públicos, en perjuicio de otras emergentes disciplinas, como las vinculadas a las ingenierías, las relaciones mercantiles y los negocios, que, ante este flagrante descuido, encontrarán amplio desarrollo en el ámbito privado<sup>204</sup>.

Amarrada, así, a su incapacidad para renovar sus estructuras, la universidad italiana seguirá mirándose en el espejo francés, como es visible en el procedimiento de reclutamiento de los profesores mediante concurso, en el escaso caudal de autonomía permitido por la permanente presencia supervisora del Ministerio de Instrucción Pública o en la marcada orientación de los estudios superiores hacia la formación de cuadros para la administración y para el ejercicio de las profesiones. Sin embargo, esta influencia aparece mezclada con otras varias que adornan su sistema con la nota esencial de su eclecticismo. Por ejemplo, el mencionado claro predominio de las facultades de derecho y medicina es común a muchas universidades centroeuropeas, en tanto que la organización corporativa de las pequeñas universidades locales concuerda con la de sus análogas inglesas. No obstante, siendo ya detectable su influencia desde el segundo tercio del siglo en el reino del Piamonte, la imitación del modelo alemán se hace claramente evidente después de la unificación italiana, y, sobre todo, tras la aplastante victoria prusiana que da nacimiento al imperio germánico, en la afiliación a una pretensión de libertad científica e investigadora de base neohumanística, que a finales del siglo comienza a traducirse en la aparición de cátedras especializadas, revistas científicas y tesis doctorales seriamente fundadas. La gran admiración despertada por Alemania se sustenta, empero, en una visión idílica algo alejada de la realidad, que bebe primordialmente del brillo incomparable a nivel europeo de disciplinas como la historiografía, la exégesis bíblica, la filología, la filosofía, la química, la biología o la economía, lo que probaba que la ciencia teutona ya no limitaba su supremacía a la reflexión espe-

---

<sup>204</sup> La más importante fundación de iniciativa privada será, en 1902, la de la famosa *Università commerciale, Luigi Bocconi*. Otras escuelas públicas de comercio fueron creadas en Génova (1874), Bari (1886) y Roma (1906), mientras que también fueron fundadas escuelas de ingeniería en Turín (1859), Milán (1862) y Nápoles (1863).

culativa, sino que, alcanzando a las ramas positivas y demostrando una gran capacidad de adaptación al método experimental, ahora parecía en disposición de dar cobertura a su creciente poderío político y militar. Ahora bien, detrás de esta fascinación, que explica un flujo ascendente de estudiantes italianos hacia las universidades alemanas, parece anidar un cierto sentimiento de inferioridad por parte de una sociedad en la que la idea de nación comenzaba a transformarse en un nacionalismo de difícil encaje con la cruda evidencia de la exclusión del país del círculo de las grandes potencias y del reparto colonial. Incluso desde el punto de vista económico la alternativa alemana se demostraba eficaz, por cuanto la ubicación central de la universidad en el campo de la investigación y de la transmisión del saber permitía una mutua imbricación entre los descubrimientos científicos y el progreso industrial. Pero tampoco hay que desdeñar el efecto emulador generado por las similitudes presentadas por el proceso de unificación nacional de ambos países, sobre todo a la vista de la importancia de la conexión entre ciencia y política en la dinámica de integración del Estado germánico<sup>205</sup>. Hay, con todo, una diferencia fundamental, ya que mientras que en Alemania el nacimiento de un nuevo paradigma de universidad propicia la configuración de una homogénea identidad intelectual y científica que precede a la política, en Italia el camino es inverso, pues es la revolución política la que se adelanta y permite abordar la revolución científica<sup>206</sup>, coincidiendo, por el contrario, los dos países en que, frente a lo que sucede en Francia e Inglaterra, ambos fenómenos se anticipan a la revolución industrial. Aunque, por otra parte, si bien en Italia el triunfo liberal propiciará una completa renovación del estamento docente, sus anquilosadas pautas de ordenación social supondrán un obstáculo demasiado fuerte para la asimilación del principio de libertad académica, lo que justifica la per-

---

<sup>205</sup> S. Polenghi, *La politica universitaria italiana* (n. 195), pp. 153-155. Recuerda esta autora que el discurso de reforma típico de la época seguía el siguiente esquema: referencia al ejemplo alemán, vinculación con el antecedente medieval de la tradición itálica, soldadura del respeto por Alemania con la constancia del primado italiano, por lo cual su imitación, en realidad, solo significaría rescatar la antigua y gloriosa tradición italiana.

<sup>206</sup> La existencia de una cuestión universitaria ligada a la unificación política que emerge en Italia desde la mitad del Ottocento es subrayada por P. Schiera, *Università e società* (n. 15), pp. 45-49.

vivencia durante largas décadas del imperfecto sistema consagrado en la ley Casati<sup>207</sup>.

Habrá que esperar al período de entreguerras para asistir, ya bajo el régimen fascista, a una verdadera revisión profunda de tan longevo esquema. La difícil situación postbélica, con una tendencia inflacionista que obligará a los profesores a procurarse ingresos adicionales y a los estudiantes a buscarse empleos con los que poder subsistir, aun a costa de descuidar sus estudios, alentará la adopción de medidas modernizadoras como la introducción, en 1920, por el ministro de Educación, Benedetto Croce, de la técnica del seminario. Será, no obstante, su sucesor, el también filósofo Giovanni Gentile quien, en 1923, acometa una ambiciosa reforma por entonces devenida en indispensable, que, fundamentalmente, consistirá en el establecimiento de una distinción entre una serie de grandes universidades, escogidas por su eficiencia y financiadas por el Estado, otras más pequeñas, solo parcialmente dotadas con fondos públicos, y las cuatro universidades libres sustentadas por la Iglesia católica. Al mismo tiempo que otras instituciones de enseñanza superior existentes en ciudades de un considerable tamaño, como Milán, Florencia o Bari eran transformadas en universidades. Aunque este aumento en el número de centros universitarios, ahora elevado a veintisiete, no se corresponde con su volumen de asistencia, ya que hacia 1930 únicamente poco más de la mitad de ello se tenían más de mil matriculados, siendo, además, reseñable, el contraste entre la amplia afiliación de alumnos al partido de Mussolini con la mayoritaria oposición al mismo extendida entre el profesorado<sup>208</sup>.

Situándonos en una perspectiva europea, difícilmente encuentra justificación referirse a la existencia de un supuesto sistema universitario español, que en todo caso donde traslada sus pautas organizativas es a los territorios ultramarinos bajo dominio de la Corona. Por ello, se antoja mucho más acertado hablar, simple-

---

<sup>207</sup> S. Polenghi, *La politica universitaria italiana* (n. 195), pp.159-160.

<sup>208</sup> La producción historiografía generada por la universidad italiana entre la unificación nacional y la ley Gentile ha sido analizada por I. Porciani, «L'università dell'Italia unita», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 51-75 y M. Moretti, «La storia dell'università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive», en L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, Padua, Lint, 1996, 335-381.



mente, de una singularidad hispana, que, ciertamente, aunque más cercana a la francesa que a ninguna otra, no guarda una estrecha similitud, sobre todo en el régimen finalmente adoptado, con ninguna de las tres referencias que hemos descrito como arquetípicas. Por eso, siendo suficientemente conocida la historia de su evolución gracias, principalmente, a los trabajos de Álvarez de Morales y, sobre todo, de Mariano Peset<sup>209</sup> y de toda la escuela de historiadores de la universidad formada al cobijo de su magisterio, me limitaré a señalar algunas cuestiones generales de vocación puramente comparativa respecto a los grandes modelos ya analizados.

Si nos ubicamos cronológicamente en la etapa final de la edad moderna, encontramos que dentro de la compleja realidad compuesta por el conjunto de las que podríamos englobar bajo la etiqueta de universidades hispanas es posible diferenciar cuatro grandes categorías: el tipo más tradicional, de origen medieval, representado por la Universidad de Salamanca y propagado en América con ejemplos como México y Lima, que está caracterizado por un modelo de gobierno basado en el equilibrio entre profesores y escolares, si bien el creciente intervencionismo regio había ido limitando paulatinamente su anterior autonomía; un segundo patrón, también procedente de época medieval, de universidad dependiente política y financieramente del poder municipal, que tiene su localización preferente en la Corona de Aragón en fundaciones como Lérida, Huesca, Perpignan, Barcelona y Valencia; una tercera opción, iniciada en Sigüenza, llevada a su máximo desarrollo en Alcalá de Henares y presente asimismo, con variantes, en Santiago de Compostela, Osuna o Baeza, es la de la universidad creada por la iniciativa privada de un prominente clérigo o prelado y rígidamente estructurada bajo el control de los colegios y su rector; por último, existen numerosos conventos, que en virtud de una bula papal obtuvieron la posibilidad de convertir sus estudios en verdaderas universidades habilitadas para la concesión de grados<sup>210</sup>.

---

<sup>209</sup> Junto a otras que iremos citando, su obra más conocida e importante es la realizada en colaboración con su hermano José Luis, *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974.

<sup>210</sup> M. Peset, «La organización de las Universidades españolas en la edad moderna», en A. Romano; J. Verger (eds.), *I poteri politici* (n. 5), 67-116, pp. 67-69.

Cuando, avanzado el siglo XVIII, los renovadores aires de la Ilustración comienzan a mover las hojas en la Península, la universidad española arrastra ya, después de alcanzar su cenit en el llamado siglo de oro, casi dos centurias de una lenta pero imparable decadencia, que siguiendo un ritmo acorde con el del propio declive de la monarquía y el de las demás instituciones sobre las que ésta se sustenta, tiene su momento de mayor agravamiento en la segunda mitad del siglo XVII. Las causas que explican este retroceso son bastante conocidas. En primer lugar, está relacionado con la vigencia de una mentalidad profundamente reaccionaria y hostil frente a cualquier novedad procedente del exterior. Actitud que está íntimamente conectada con la identificación de España como primer poder secular de la Contrarreforma europea, lo que lleva a la imposición de una rígida ortodoxia, férreamente controlada y censurada, y a la proscripción de toda idea u opinión sospechosa de amenazarla. Una impermeabilidad que resulta, además, muy tempranamente reforzada por la prohibición dictada desde 1559 respecto a la matriculación en universidades foráneas, con la excepción, bajo estrictos requisitos, de Roma, Nápoles, Coimbra y el Colegio español de Bolonia. Y que hacia el interior se traduce en el cierre de las fronteras, y la persecución de su circulación clandestina, a las perniciosas obras y teorías de autores tan peligrosos como Copérnico, Galileo, Paracelso, Descartes, Grocio, Pufendorf o Newton. Así, constreñidas por un clima de cerrazón y ultracatolicismo, el anterior esplendor intelectual de las universidades hispanas cede paso al imperio de la tradición y la intolerancia y a la abrumadora hegemonía de la teología y el derecho canónico, en contraste con el penoso abandono en el que languidecen las facultades de medicina y con el lamentable estado que presentan, en general, todas las ramas de la ciencia con vocación práctica y experimental, que si algún cultivo merecen es, a menudo, fuera de los recintos universitarios<sup>211</sup>. Otro factor de indudable peso debe buscarse en la aguda pérdida de atractivo que padece la docencia, debido a la pobreza de su retribución económica y a

---

<sup>211</sup> Testimonio muy ilustrativo sobre esta situación de penoso abandono es el ofrecido en su obra autobiográfica por el catedrático de Matemáticas de la Universidad de Salamanca, Diego de Torres de Villarroel, *Vida, ascendencia, nacimiento crianza y aventuras del Dr. D. Diego de Torres Villarroel, cathedrático de Prima de Matemáticas de la Universidad de Salamanca*, Valencia, Geronimo Conejos, 1743.

la extendida consideración que tiene la cátedra como un simple trampolín hacia mejores ocupaciones o cargos. Igualmente lesivo es el grave desprestigio de los grados, sobre todo, los de bachiller, que eran conferidos por las universidades menores sin satisfacer ni las más mínimas exigencias científicas, cuando no eran sencillamente otorgados a quien estuviese dispuesto a comprarlos. A lo que hay que sumar el pésimo ejemplo proporcionado muchas veces por unos profesores más preocupados de sus estériles disputas partidistas o de escuela que de atender a las necesidades de sus alumnos o, mucho menos, de dedicar parte de su tiempo a su formación científica. Por último, resulta especialmente nociva la influencia creciente adquirida por los Colegios Mayores -la mayoría de ellos controlados por las órdenes religiosas, y en especial por jesuitas y dominicos- sobre las grandes universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, aunque, indirectamente, ésta también se deja sentir sobre las demás. Así, amparados en la protección pontificia, que les reporta la facultad de conferir grados plantearán frente a las universidades tan desorbitadas pretensiones que, frecuentemente, desembocarán en el estallido de agrios conflictos, casi siempre cerrados a favor de los Colegios<sup>212</sup>. Es significativo, además, que la pertenencia a estas instituciones fabrica una división social en el estamento estudiantil entre los poderosos colegiales, que poco a poco lograrán copar los puestos más relevantes de la administración, y los denominados manteístas, que viven en pensiones y casas particulares y se ven empujados a desempeñar trabajos menores para poder vivir. Una separación clasista que provocará serios y repetidos desórdenes y enfrentamientos y que se colocará en el punto de mira de los primeros ensayos reformadores. Pero las tímidas medidas promovidas desde el Consejo Real para poner coto a los desmanes, la prepotencia y la indolencia intelectual vinculados a la tiranía de los Colegios se estrellarán contra la tupida y eficaz red de apoyos y dependencias tejidas por éstos<sup>213</sup>.

---

<sup>212</sup> A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del Siglo XVIII*, 3.<sup>a</sup> ed (1.<sup>a</sup> 1971), Madrid, INAP, 1988, pp. 19-24.

<sup>213</sup> Sobre la situación en Salamanca y Alcalá de Henares, véase M. Peset; J.L. Peset, *La Universidad española* (n. 209), pp. 38-64. También, con carácter general, A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 37-44.

Las importantes consecuencias políticas del cambio dinástico producido en España al iniciarse el siglo XVIII no tendrán inmediata traslación al terreno de la cultura y la educación.

El enorme arraigo del descrito pensamiento inmovilista supondrá una barrera extremadamente difícil de superar cuando a lo largo de la centuria consigan germinar las ansias reformadoras que acompañan a la lenta y complicada importación de los principios ilustrados. De hecho, la feroz resistencia opuesta a la urgencia de una profunda transformación y modernización de la universidad hará que solo después de más de un siglo de ardua pugna entre las dos grandes corrientes enfrentadas comience a cristalizar el triunfo de la opción renovadora, vestida ya con los ropajes del liberalismo.

La irrupción de los primeros intentos de regeneración de las universidades llega en España, al igual que sucede en otros reinos, particularmente del ámbito católico, de la mano del despotismo ilustrado, que persigue centralizar y controlar su estructura y su organización con el fin de adecuarlas al objetivo de la preservación del régimen monárquico absoluto a través de la actualización de los cimientos sobre los que éste se levanta. Consecuencia directa de este sometimiento de las universidades al Estado será la apropiación por parte del mismo de una competencia exclusiva respecto a la libre designación de sus órganos de gobierno y a la selección de los profesores. Pero a diferencia de otros países, donde esta intromisión viene acompañada por la asunción también estatal de la financiación de las universidades, en España, imposibilitadas las arcas públicas para hacer frente a dicha carga, éstas, desprovistas de su autonomía, se ven, a pesar de ello, obligadas a sostenerse a costa de su propio patrimonio, lo que contribuirá decisivamente a la inviabilidad de los planes de reforma cuando se pretenda llevarlos a la práctica.

Los primeros hitos en el frustrado proceso de revitalización del panorama universitario peninsular hay que relacionarlos con la aparición de una élite ilustrada, cuyos planteamientos críticos, pero no vacíos de propuestas constructivas, ayudaron enormemente a despertar la conciencia de los gobernantes acerca de la necesidad de afrontar el problema de la lastimosa situación de postración que sufrían las universidades. Auténtico adelantado en la afiliación a esta postura es el controvertido padre Feijoo, que ya en el primer tercio del siglo XVIII se atrevió a formular innovadoras ideas llama-

das a obtener un gran eco posterior<sup>214</sup>. Las más destacadas entre ellas: la abolición del método de estudio por dictados y su sustitución por la utilización de libros de texto para cada asignatura; la elevación del nivel de exigencia, con la consiguiente expulsión de los alumnos no suficientemente capacitados; la introducción, a través de la creación de academias, de estudios hasta entonces marginados como los de Física, Astronomía, Botánica o Historia Natural; y la intervención del Estado en la enseñanza, como única vía posible para vencer la oposición a su remodelación. Tampoco hay que olvidar, los duros ataques al escolasticismo y al protagonismo de los jesuitas vertidos por el portugués Antonio Luis Verney, en su libro *El verdadero método de estudiar* (1751)<sup>215</sup>, que sirvió de inspiración a las avanzadas reformas ilustradas del marqués de Pombal, a las que luego aludiré, y que desde su publicación fue objeto de intensa discusión en nuestro país. E igualmente digna de mención es la fascinante figura de Pablo de Olavide, protegido del conde de Aranda, que habiendo sido nombrado en 1765 -reinando ya Carlos III- asistente de la ciudad de Sevilla y encargado de las misiones de colonizar Sierra Morena y de decidir el destino de los bienes dejados por los jesuitas tras su expulsión, aprovecharía la ocasión para presentar un *Plan de reforma de la Universidad de Sevilla*<sup>216</sup>, que aparecía precedido de un extenso y valiosísimo análisis sobre la situación social en la España del momento y sobre el estado y los males de las universidades. La importancia del documento reside, por otro lado, en que, posiblemente, tuvo una notable influencia sobre el gobierno a la hora de diseñar su programa de reformas, planteando como prioridades: la necesidad de colocar todos los centros de educación superior bajo el dominio directo y exclusivo del Estado, orientando

---

<sup>214</sup> B. G. Feijoo, *Teatro Crítico Universal o Discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*, reimpresión, Madrid, Ibarra, 1777-1779.

<sup>215</sup> L. A. Verney, *Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia proporcionado al estilo y necesidad de Portugal con las apologías de esta obra*, (Lisboa, 1751), trad. José Maymó y Ribes, Madrid, Ibarra, 1760. Sobre la obra y su repercusión, véase A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 56-61.

<sup>216</sup> Ha sido editado, con un estudio preliminar, por F. Aguilar Piñal, P. de Olavide, *Plan de estudios de la Universidad de Sevilla*, Madrid-Barcelona, Cultura Popular, 1969.

su función a la preparación de los hombres llamados a servirlo; la eliminación de los poderes y privilegios de los Colegios, reduciendo su papel al de meros seminarios de estudios dependientes de las universidades; y la limitación del acceso a las mismas a los nobles y a los pudientes, con exclusión de los pobres, para que no abandonasen el campo, el comercio y la industria, y de los clérigos regulares, con el fin de extirpar el agotado espíritu escolástico<sup>217</sup>.

Más allá de la fructífera influencia de estos escritos, el verdadero momento crucial en la realización del proyecto renovador ilustrado viene determinado por el ascenso al trono de Carlos III. No me detendré aquí en la descripción del nutrido catálogo de reformas que este monarca, apoyándose en un puñado de brillantes ministros, también imbuidos de este ideario (Esquilache, Aranda Floridablanca, Campomanes), trataría de aplicar a la administración y el gobierno del país. Pero sí es oportuno señalar que desde los inicios de su reinado se perciben serios propósitos de mejora de las universidades. En este sentido, ya una de sus primeras medidas, la orden de expulsión, en 1765, de los jesuitas, probablemente justificada en su consideración como principal obstáculo para la materialización de estos cambios, parece directamente encaminada a prepararlos. Aunque es preciso reconocer que, con independencia de la alianza con la aristocracia reaccionaria y la complicidad con los colegios de la que eran acusados, ellos habían protagonizado los únicos intentos de revitalización de los estudios que habían llegado a producirse en la primera mitad del siglo<sup>218</sup>. Por otra parte, dados su auténtico monopolio de las cátedras de latín y gramática, su extraordinaria presencia en las facultades tradicionales de artes y teología, y su dominio exclusivo de algunos focos como Cervera y

---

<sup>217</sup> F. Aguilar Piñal, *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII: estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1969. M. Defourneaux, *Pablo de Olavide el afrancesado (1725-1803)*, trad. M. Martínez Camaró Sevilla, Padilla, 1990, (1.º ed. París, PUF, 1959). A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 61-67.

<sup>218</sup> Quizás, su iniciativa más destacada había sido la creación de los denominados Seminarios de Nobles, extendidos por diversos países europeos y germen de algunas universidades tan importantes como la de Halle. Véase F. Aguilar Piñal, «Los Reales Seminarios de Nobles en la política ilustrada española», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 356 (1980), 329-349.

Gandia, su desaparición, aun sin alcanzar la gran magnitud de sus consecuencias en el vecino reino de Portugal, dejaba un sensible vacío, que era indispensable llenar con celeridad. La situación generada se percibía, por tanto, idónea para emprender una transformación de mayor calado. Y para ponerse a su frente se escogió a una figura de tan gran prestigio como amplitud y modernidad de miras, Gregorio Mayáns, quien recibirá el encargo de elaborar un plan completo de regeneración del sistema universitario<sup>219</sup>, que, sin embargo, una vez concluido no llegará a ser acometido, al percatarse los responsables políticos de que, aunque alejados los jesuitas, todavía persistían diversas fuerzas adversas (Roma, los colegios, los municipios, y algunos integrantes de los claustros) lo suficientemente poderosas como para abortar la reforma, por lo que preferirán distanciarse de los planteamientos radicales defendidos por los portavoces del movimiento ilustrado, abandonando sus ambiciosas pretensiones iniciales y optando en su lugar por un simple programa gradual, que a la larga conduciría a su fracaso.

A partir de este giro hacia la moderación, la realización de la reforma tomó como objetivo prioritario la modificación de la estructura de gobierno de las universidades, ya que en ella se localizaba la causa principal del ambiente de anarquía e indisciplina en la que éstas se habían visto ahogadas. El problema era que el requisito primordial residía en su secularización, indispensable para liberarlas de su sometimiento a la autoridad de la Iglesia, que era ejercida a través de la posición de preeminencia del canciller. Pero tampoco se quería prescindir de las rentas eclesiásticas como fuente esencial de financiación. Por eso, se actuó con gran cautela, reduciendo el alcance de los cambios, que fundamentalmente se centraron en la Universidad de Salamanca y que, básicamente, consistieron: en primer lugar, en la instauración del cargo de director de la universidad, que recaerá en un miembro del Consejo de Castilla, al que se encomienda la supervisión de la asignación de las cátedras, y la toma de conocimiento de los estatutos, del estado de las rentas y del nivel de cumplimiento de sus deberes por parte de alumnos y profesores, entre otras atribuciones, si bien esta disposición se verá abocada al

---

<sup>219</sup> G. Mayáns, *Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades en España*. Publicado en M. Peset; J. L. Peset, *Gregorio Mayáns y la reforma universitaria*, Valencia, Ayuntamiento de Oliva, 1975, pp. 181-352. El estudio del proyecto en pp. 77-117.

fracaso debido al exceso de trabajo que ya pesaba sobre los consejeros y a la escasa predisposición que, como antiguos colegiales, mostrarán éstos hacia la implantación de soluciones innovadoras; paralelamente, se persigue el fortalecimiento de la institución del rector, mediante la ampliación de la duración de su mandato anual y el endurecimiento de las condiciones exigidas para poder ser designado; además, se establece la figura del censor regio, buscando, sobre todo, favorecer las pretensiones regalistas, recortando la injerencia en las cuestiones doctrinales de la Iglesia; otro aspecto cuya modificación era considerada inexcusable por los gobernantes fue el relativo a la provisión de las cátedras, suprimiéndose el arbitrario sistema del reparto por turno, propicio a su acaparamiento por los colegiales, y recuperando el antiguo mecanismo del concurso abierto, regido por los criterios del mérito y la capacidad, para garantizar los cuales se introducen nuevas reglas relativas al desarrollo de las oposiciones y al contenido de los ejercicios; e, igualmente, se dictarán normas que persiguen terminar con los generalizados abusos en la concesión de los grados por parte de las llamadas universidades menores y de toda clase de estudios privados, en su mayoría pertenecientes a las órdenes religiosas<sup>220</sup>.

La preocupación demostrada por remozar el anquilosado entramado universitario no se agota en las cuestiones organizativas, sino que también se traducirá en un enérgico esfuerzo por promover su relanzamiento científico. Sentido en el que apunta, una vez descartado el proyecto de elaboración de un único plan destinado a regir en todo el país, la petición cursada por las instancias gubernamentales a todas la universidades, solicitando la preparación del plan de estudios que estimaban más adecuado para ser implantado en cada una de sus facultades<sup>221</sup>. Del conjunto de las respuestas cabe con-

---

<sup>220</sup> A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 85-105.

<sup>221</sup> La Universidad de Alcalá de Henares fue la única que recibió indicaciones concretas acerca de la dirección en la que se querían encaminar las reformas: actuación al margen de las constituciones originarias, impartición de los cursos completos desde octubre a junio y a cargo de un mismo catedrático y determinación de, al menos, un libro de texto por cada asignatura. *Colección de los Reales Decretos, Órdenes y Cédulas de Su Majestad y Consejo de Castilla dirigidos a las Universidades de Alcalá de Henares de 1770 a 1772 y Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Alcalá por*



cluir que, a pesar de sus envejecidas estructuras y rutinas, en todas ellas existía una clara conciencia de su decadencia y un sincero deseo de cooperar en su superación. No obstante, probablemente la menor relevancia política y social inherente a este asunto ayude a entender que los encargados de valorar los distintos informes remitidos no pusiesen un empeño excesivo en extraer de la heterogeneidad de las soluciones propuestas unas pautas obligatorias de carácter uniformador. Aunque, al menos, gracias a esta iniciativa, es posible constatar una cierta renovación de las materias, tendente a una elevación del nivel científico en los planteamientos y a una ampliación de los saberes explorados en cada facultad y en cada disciplina. Naciente inclinación que aparece teñida de una pretensión enciclopédica e ilustrada, que se hace especialmente patente en los primeros ensayos de introducción del derecho natural en los estudios de leyes. Y que, sobre todo, supone un loable intento de enriquecimiento y modernización de los textos empleados para la enseñanza, dándose ancha cabida a un surtido elenco de autores y de títulos extranjeros, portadores algunos de las ideas y las doctrinas más avanzadas de la época, lo que, a la postre, contribuirá notablemente a moldear una incipiente ideología liberal<sup>222</sup>.

El balance global de toda esta batería de medidas reformistas, carente, por lo demás, de un programa sistemático, no puede califi-

---

*el Real Consejo de Castilla*, Madrid, 1772. Los otros dos planes más importantes son el de Valladolid, *Método general de estudios por la Real Universidad de Valladolid, mandado imprimir de orden del Real y Supremo Consejo de Castilla*, Valladolid, 1771, y Salamanca, *Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla y mandado imprimir de su orden*, Salamanca, 1772. Sobre ésta última interesan, G. M. Addy, *The Enlightenment in the University of Salamanca*, Durham (N.C.), Duke University Press, 1966. M. Peset; J. L. Peset, *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca. Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla en 1771*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1969; *Carlos IV y la Universidad de Salamanca*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Arnau de Vilanova, 1983 y «Las reformas ilustradas del siglo XVIII», en L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, I, 174-234.

<sup>222</sup> Un extenso examen de los diferentes planes remitidos en A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 115-158.

carse, sin embargo, respecto a sus resultados, de otra forma que como decepcionante, debido al carácter parcial o incompleto del alcance de la mayoría de las soluciones adoptadas, y al retroceso o la suspensión de la aplicación de muchas de ellas. Algo de lo que se ha tendido a culpar a la pobre colaboración ofrecida por las universidades, cuyas evidentes resistencias, según Álvarez de Morales, más que por razones ideológicas, se explican por su deseo de defender frente a las corrientes centralizadoras su fuero y su autonomía seculares<sup>223</sup>. Y que, sin duda, tiene mucho que ver con la poderosa reacción desatada contra las mismas por las fuerzas contrarias a los cambios, principalmente representadas por los colegiales y por determinados sectores clericales, en especial por algunas órdenes religiosas —dominicos y agustinos— que no habían obtenido de la expulsión de los jesuitas el enorme beneficio que habían esperado. Este muro de oposición aconsejó a los gobernantes replegarse hacia posiciones cada vez más cautelosas, trasladando a las propias universidades la responsabilidad de poner en ejecución las reformas, lo que equivalía a condenarlas al naufragio. Triste destino que se puso claramente en evidencia en relación con los planes de estudio remitidos por las universidades, las cuales fueron pronto conscientes de su manifiesta inviabilidad, tanto por su falta de uniformidad, lo que hacía temer que los exigentes proyectos de las más reformistas generasen una fuga de sus alumnos hacia cualquiera de los numerosos centros existentes facultados para otorgar grados, y, sobre todo, por su incapacidad económica para asumir por sí solas al alto coste de su implantación. Sumemos, en fin, a estos factores adversos, la deficiente formación científica y la cortedad de objetivos que en el diseño de las propuestas renovadoras demostraron a veces sus artífices.

Más duraderos fueron, eso sí, los efectos del enérgico ataque desatado para acabar con la nociva perpetuación del catálogo de privilegios acumulados por los colegios mayores, y en inferior medida por los colegios menores, que se materializará, tras un intenso período de gestación, protagonizado por su principal impulsor, Francisco Pérez Bayer<sup>224</sup>, con sendas reales cédulas de 22 de febrero y 3

---

<sup>223</sup> A. Álvarez de Morales, «La Universidad en la España de la Ilustración», en *Estudios de Historia de la Universidad española*, Madrid, Pegaso, 1993, 57-68, p. 60.

<sup>224</sup> A quien se debe un famoso memorial, decisivo en la orientación de esta reforma. F. Pérez Bayer, *Por la libertad de la literatura española*. Memo-

de marzo de 1771. En su virtud se imponía a los becarios la obligación de la residencia y la de guardar los días y horarios de clausura y se les prohibían los juegos, al tiempo que se suprimían las becas de comensalidad y las hospederías, que permitían la permanencia indefinida de los graduados en el colegio a la espera de conseguir el cargo apetecido. Ello suponía desmontar la trama sobre la que habían sustentado su enorme influencia, y pese a la tenaz resistencia de los colegiales frente a tales disposiciones, al final significará la definitiva desactivación de su anterior asfixiante poder, si bien lo que no se consiguió fue cumplir la otra meta perseguida con la introducción de otras instituciones destinadas a sustituir a los colegios en su función<sup>225</sup>.

El frustrante resultado de la ofensiva emprendida para provocar una renovación de la Universidad alimentó la propagación en los círculos ilustrados, formados entre las clases medias profesionales, los funcionarios y militares y ciertos sectores nobiliarios y clericales, de un firme convencimiento acerca de que su prolongado estancamiento hacía imposible su actualización. Por eso, como solución alternativa se pensará en la creación de nuevos establecimientos de enseñanza, ajenos a ella, en los que nada impidiera el desarrollo de una auténtica ciencia moderna. Así, contando con el apoyo del monarca y su gobierno, se ensayan experimentos tan interesantes, aunque de marcado signo centralista, como la reapertura, en 1770, del viejo Colegio Imperial de los jesuitas, con el nombre ahora de

---

*rial al rey Nuestro Señor don Carlos III*, 2 vol. Diario histórico de la reforma de los seis Colegios Mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, Biblioteca Nacional, Madrid, Ms. 18375-6 y 18377-9. Del contenido del Memorial y de la trayectoria vital de este personaje se ha ocupado con detenimiento, A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 180-231 y «Pérez Bayer y su viaje a Andalucía en 1782», en *Estudios de Historia de la Universidad española* (n. 223), 69-88.

<sup>225</sup> M. Peset; J. L. Peset, *La Universidad española* (n. 209), p. 112: «En 1777 se promulgan sus nuevas constituciones y arreglo. Pero su lenta agonía no nos interesa. Desde que comenzó su destrucción hicieron cuanto supieron por defenderse con porfiada firmeza, que nada les valió. Dejaron de ser una de las fuerzas presentes en la universidad española, y murieron, para que nuevas ideas y hombres nuevos pudieran penetrar en las aulas a través de las reformas. Y, más estrictamente, para que el poder del rey manejara —con la ductilidad de la dependencia— las ideas y las instituciones universitarias...».

*Reales estudios de San Isidro*, donde se dotarán algunas cátedras, como la de Derecho natural y Política<sup>226</sup>, estrechamente ligadas al paradigma ilustrado; como también la fallida tentativa de fundar una *Universidad de Madrid*, integrada, en lugar de por las facultades tradicionales, por otras instituciones dedicadas a revaluadas disciplinas como la botánica, la historia natural, la cirugía, la astronomía, la química, la farmacia o la agricultura. Y en el mismo sentido hay que interpretar el decidido respaldo ofrecido a las *Sociedades de Amigos del País*; o el fomento de las ciencias utilitarias, en especial las físico-matemáticas, promovido por las Juntas de Comercio; al igual que la multiplicación, en las principales de ellas bajo un directo patrocinio regio, de las diversas *Academias* orientadas al cultivo de una concreta rama de la ciencia<sup>227</sup>.

La muerte de Carlos III en 1788 y el estallido de la revolución francesa pocos meses después cortarán de raíz la línea reformista sostenida por el gran rey ilustrado<sup>228</sup>. El temor a la difusión de las noticias sobre la vertiginosa sucesión de acontecimientos producida en el país vecino, sobre todo cuando se conozca el trágico desti-

---

<sup>226</sup> También se crearon otras cátedras de Latinidad, Poesía, Retórica, Lengua Griega, Lenguas Orientales, Matemáticas, Filosofía y Disciplina eclesiástica.

<sup>227</sup> La más antigua de las Academias oficiales es la Real Academia Española de la Lengua, fundada en 1714 por impulso del marqués de Villena, cuyo temprano éxito se debe a su expreso propósito de realizar un Diccionario permanentemente actualizado. La seguirán desde 1738, también por iniciativa de Villena, la Academia de la Historia y, pocos años después, la Academia de Bellas Artes de San Fernando, no llegando a cuajar nunca, por el contrario, el proyecto de creación de una Academia General de las Ciencias.

<sup>228</sup> Todavía antes de su fallecimiento vería producirse algún último importante movimiento de reforma, como lo es el liderado entre 1784 y 1786 en la Universidad de Valencia por su rector Vicente Blasco. Véase, M. Peset; J. L. Peset, «El plan de estudios de 22 de diciembre de 1786 y la enseñanza universitaria en Valencia», en *Actas del III Congreso nacional de historia de la medicina*, 3 vols., Valencia, Sociedad Española de Historia de la Medicina, 1969, II, 295-315, y «Reforma de los estudios», en M. Peset (Coord.), *Historia de la Universidad de Valencia*, vol. II, *La Universidad ilustrada*, Universitat de Valencia, 2000, 65-84. S. Albiñana, *Universidad e ilustración. Valencia en la época de Carlos III*, Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació-Universitat de València, 1988, pp. 226-232.

no sufrido por su monarquía, lleva a Carlos IV y a sus ministros a tratar de cerrar las fronteras a cualquier idea o propaganda que pudiese abocar a su repetición en España. En el interior, con apoyo en la inquisición, se controla la prensa, se censuran los libros, se aparta de los puestos relevantes a los sospechosos de simpatizar con las doctrinas revolucionarias y se pone freno a los cambios. Lógicamente, este giro tiene reflejo en una actitud de recelo y, progresivamente, de franca hostilidad hacia las universidades, que sin embargo, continuarán intentando poner en marcha, por su propia cuenta y con muy poco éxito, nuevos planes de estudio. Esta política contraria a las universidades, confirmada por el apoyo de Godoy a diversas instituciones científicas surgidas al margen suyo, podría estar conectada con el hecho de que algunas de ellas, en particular las de Salamanca y Sevilla, se habían convertido en potentes focos de agitación subversiva. No sorprende, por tanto, que una de sus primeras reverberaciones fuese la eliminación, en 1794, de las cátedras de *Derecho natural, público y de gentes* instauradas veinte años atrás en varias Facultades de Leyes —Valencia, Oñate, Granada y los Estudios de San Isidro—, ya que en ellas se había extendido el estudio de autores considerados muy peligrosos como Montesquieu o Rousseau. Tal como ha señalado Martínez Neira, está supresión demuestra la intrínseca incompatibilidad entre despotismo e ilustración, ya que si ésta traía consigo la racionalización del poder y del derecho, sembrando las bases de un transformado orden jurídico y social, su pretensión chocaba frontalmente con un régimen absolutista que veía con pavor la apertura del debate sobre la soberanía<sup>229</sup>.

Es verdad que la caída de Godoy inauguró un breve paréntesis en el que la presencia en el gobierno de eminentes ilustrados parecía anunciar la posibilidad de retomar la empresa reformadora. Particularmente, la presencia de Jovellanos al frente de la Secretaría de Gracia y Justicia podría haber supuesto la entrada de aire fresco en un sistema universitario que conocía como nadie. Sin embargo, su proyecto de reorganización, articulado en torno a la centralidad de Salamanca, menos ambicioso de lo esperable y lastrado por un exce-

---

<sup>229</sup> M. Martínez Neira, «Despotismo o ilustración. Una reflexión sobre la recepción del Almici en la España carolina», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, LXVI (1996), 951-966, pp. 965-966.

sivo peso del componente eclesiástico, no logró hacerse realidad antes de su salida del ministerio. Con él se desvanecía la última posibilidad de conciliar el absolutismo y el reformismo ilustrado. Su sustituto, el marqués de Caballero, sabrá llevar bastante más allá sus deseos de mejora a través de una serie de disposiciones de notable trascendencia. Primero, en 1802, acometerá un importante reajuste de los estudios de Jurisprudencia<sup>230</sup>, que encaminado a reducir el número de abogados, hacía más difícil el acceso al ejercicio profesional y presentaba, también, las novedades de uniformizar el plan de estudios para todas las facultades, es decir, años de duración, materias y textos de referencia, y de favorecer una ampliación de la presencia en el mismo del derecho patrio. Esfuerzo completado por otro conjunto de medidas que tendía a racionalizar y a unificar los estudios de medicina, farmacia y cirugía. Un lustro después, el *Plan General de 1807*<sup>231</sup>, del propio Caballero, venía a consagrar el intervencionismo estatal, al diseñar, por vez primera, una universidad hispana centralizada, homogeneizada —siguiendo el modelo de Salamanca—, y privada de mucha de su autonomía. Además, supuso la eliminación de todos aquellos centros menores (Toledo, Osma, Oñate, Orihuela, Ávila, Irache, Baeza, Osuna, Almagro, Gandía y Sigüenza), que por sus escasas rentas no estaban en condiciones de sostener dignamente sus enseñanzas.

Cerrado definitivamente el ciclo de las reformas ilustradas, no cabe negar que en su haber haya que anotar avances de gran tras-

---

<sup>230</sup> Órdenes de 29-VIII-1802 y de 5-X-1802, en *Novísima Recopilación*, 5, 22, 2 y 8, 4, 7 respectivamente. Sobre este plan, véase M. Peset, «La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades durante el reinado de Fernando VII (1808-1838)», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, XXXVIII (1968), 229-375, pp. 232-234, y «La recepción de las órdenes del marqués de Caballero de 1802 en la Universidad de Valencia. Exceso de abogados y reforma de los estudios de leyes», en *Saitabi*, 19 (1969), 119-148. A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 294-297.

<sup>231</sup> *Real Cédula de S.M. y señores del Consejo, por la cual se reduce el número de las Universidades literarias del Reyno; se agregan las suprimidas a las que quedan, según su localidad; y se manda observar en ellas el plan de Estudios aprobado para la de Salamanca, en la forma que se expresa*. Reimpresión, Valencia, Benito Monfort, 1807. Véase, M. Peset, *La enseñanza del derecho* (n. 230), pp. 238-248. A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 302-322.

endencia, como la ruptura de la onerosa tiranía de los colegios y la atenuación de la omnipresencia del elemento clerical en la enseñanza. No obstante, las fuerzas conservadoras exhibieron una vitalidad demasiado difícil de embridar, y aún más cuando los impactantes ecos de la agitación revolucionaria francesa traspasaron las fronteras. En este sentido, existe un claro contraste con lo sucedido en el vecino país ibérico, donde la corriente ilustrada alcanzó importantes realizaciones gracias al empeño personal de un sobresaliente personaje, el marqués de Pombal, ministro de José I, que, influenciado por las propuestas de Verney, pilotará una amplia operación de modernización de las instituciones educativas, caracterizada, sin embargo, por su inserción en un estricto dirigismo centralista del Estado absolutista. La sucesión de medidas como la clausura de la escuela universitaria jesuítica de Evora, en 1759, la subsiguiente prohibición de la Compañía de Jesús y la elaboración, en 1772, de los nuevos estatutos de la Universidad de Coimbra, supondrán un golpe letal a la vieja tradición del escolasticismo y a la esclerotizadora total dependencia eclesiástica<sup>232</sup>, para dejar paso a una detallada regulación de los distintos aspectos de la vida académica, a la promoción de disciplinas prácticas como las matemáticas y las ciencias naturales, a la postergación de la teología en beneficio de la jurisprudencia y del aristotelismo frente al jansenismo y a un notable reforzamiento de las atribuciones de los profesores. Con el resultado de un temprano acercamiento al modelo de universidad —eso sí, única— convertida en servicio público, que

---

<sup>232</sup> En el colegio de Evora, fundado en 1558, se enseñaban teología, derecho canónico y artes, mientras que en Coimbra, continuadora de los antiguos Estudios Generales creados en Lisboa en 1288, se estudiaban teología, derecho civil, derecho canónico y medicina, estando frecuentada cada una de ellas por alrededor de un millar de estudiantes. A. Diniz Silva, «Réformes et innovations dans l'université portugaise au XVIIIe siècle: le cas des études de droit», en F. Cadilhon; J. Mondot; J. Verger (eds.), *Universités et institutions universitaires européennes* (n. 94), 81-99, p. 81. Sobre la evolución posterior de la Universidad de Coimbra, L. Reis Torgal, «A Universidade de Coimbra no período liberal», en L.E. Rodríguez-San Pedro Bezares (ed.), *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*, II, Siglos XVIII y XIX, Salamanca, Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, 2000, 351-355.

anticipa el posteriormente consagrado con la universidad napoleónica<sup>233</sup>.

En España, lo que sigue es medio siglo casi perdido entre tensiones y titubeos, de muchas energías consumidas en la pugna por una reestructuración del sistema político, de la organización socio-económica y de las instituciones de acuerdo con los objetivos y las pretensiones del ideario liberal. Una deriva a la que no son ajenas las universidades, sometidas a una incesante ristra de proyectos, planes de estudio y modificaciones legislativas, cuyo relato pormenorizado requeriría mucho más espacio del que aquí deberíamos emplear. Baste, por tanto, mencionar, de manera muy esquemática, los hitos principales que jalonan este largo proceso hasta llegar a su definitiva instalación<sup>234</sup>.

El panorama que encuentra Fernando VII a su regreso es el de varias universidades cerradas, otras seriamente dañadas y prácticamente todas arruinadas por efecto de la guerra. El arreglo ordenado por el monarca para poner remedio a esta lastimosa situación, la restitución y aplicación general del plan de Salamanca de 1771, da buena imagen de su nulo ánimo innovador. Habrá que esperar, por lo tanto, a que, consecuentes con su ideario, los dirigentes del trienio intenten relanzar el aparcado proyecto de remozamiento de la universidad mediante el Reglamento general de 29 de junio de 1821, el cual responderá ya plenamente a una concepción liberal sobre la educación, que en su dimensión pública era declarada uniforme y gratuita —aunque se admitía, en todos sus escalones, la enseñanza privada—, y que se rodeaba de los oportunos mecanismos de determinación y control de la transmisión del saber científico destinados a ahormarla a los intereses de sus promotores<sup>235</sup>.

---

<sup>233</sup> Apunta en esta dirección A. Álvarez de Morales, «La reforma de la enseñanza en España y Portugal en la Ilustración. Semejanzas y diferencias», en *Universidade(s). Historia. Memoria. Perspectivas*, Coimbra, 1991, 225-232.

<sup>234</sup> Para una visión general de este largo período, A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad española contemporánea*, Madrid, INAP, 1972, pp. 9-191.

<sup>235</sup> Reglamento general de instrucción pública de 29 de junio de 1821. *Colección de los decretos y órdenes generales de la primera legislatura de las cortes ordinarias de 1820 y 1821*, VII, Madrid, 1821, pp. 362-381. Publicado, además, por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad española*



Truncada la experiencia revolucionaria demasiado pronto para lograr consolidar su programa, la dura represión que siguió al restablecimiento absolutista no pasó de largo por los recintos educativos, sometidos también a una intensa depuración. Un nuevo plan general de estudios, el de Calomarde de 1824<sup>236</sup>, el último aferrado al anterior régimen, vendría enseguida a restaurar el viejo orden bajo los presupuestos del respeto a las antiguas constituciones y estatutos, la centralización, la subordinación de las autoridades académicas al gobierno y una estricta supervisión de los textos y de los contenidos de las materias, que nos devuelve a planteamientos intelectuales propios del siglo precedente. Buena prueba del inusitado grado de deterioro y del ambiente enrarecido, de injerencia policial, desconfianzas, luchas intestinas y ociosidad que durante el resto del reinado de Fernando VII llegan a sufrir las universidades, es el decreto de 1830 que disponía el cierre indefinido de todas ellas<sup>237</sup>.

---

(n. 234), pp. 505-519, con estudio en pp. 50-57, y por M. Martínez Neira, *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, Madrid, Dykinson, 2001, pp. 160-162. Sobre el mismo, M. Peset, *La enseñanza del derecho* (n. 230), pp. 306-338 y «El primer modelo liberal en España (1821)», en A. Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: strutture, organizzazione, funzionamento*, Messina, Rubbetino, 1994, 601-604. También, M. Martínez Neira, «Lecturas antiguas y lecturas ilustradas. Una aproximación a los primeros manuales jurídicos», en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 1(1998), 143-209, pp. 158-169.

<sup>236</sup> Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino. Real decreto de 14 de octubre de 1824, publicado el 9 de noviembre. En *Decretos del Rey N.S. don Fernando VII*, t. 9, pp. 230-296. Publicado también por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 521-565, con estudio en pp. 69-78, y parcialmente por M. Martínez Neira, *El estudio del derecho* (n. 235), pp. 165-169. Analizado asimismo por M. Peset, *La enseñanza del derecho* (n. 230), pp. 339-358. Sobre su aplicación en las universidades, véase para la de Salamanca, J. García Martín, «De corporación a Universidad literaria», en L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. II, *Estructuras y flujos*, Universidad de Salamanca, 2004, 197-241, pp. 204-210.

<sup>237</sup> Una medida que, en realidad, solamente suponía la supresión de la enseñanza, ya que a los alumnos se les permitía matricularse al comienzo del curso y examinarse a su final.

Una vez recuperado, a finales de 1832, el funcionamiento normal de las universidades, cuatro años después se tomará la importante decisión del traslado definitivo a Madrid de la empobrecida y agotada Universidad de Alcalá de Henares, convertida ahora en la Universidad de Madrid o Central<sup>238</sup>, que estará llamada a jugar, en adelante, un papel esencial en la realización de la política liberal en el campo de la instrucción pública: filtración directa del acceso a las cátedras, delimitación de la figura del rector como delegado del poder central, concentración de las rentas e imposición de los programas y los libros de texto oficiales. Así, en los años siguientes asistimos a una rápida sucesión de leyes, reglamentos y arreglos provisionales que, paso a paso, van aproximándose al cumplimiento de tales objetivos. Entre ellos, merecen ser mencionados la efímera, pero de gran influencia posterior, reforma del duque de Rivas<sup>239</sup>, y el arreglo de Quintana<sup>240</sup>, ambos de ese mismo año 1836. Pero es el conocido plan de estudios firmado, en 1845, por el ministro de la gobernación, Pedro José Pidal<sup>241</sup> —aunque de autoría atribuida a Antonio Gil de Zárate— el que, ensamblando mejoras anteriores con algunas soluciones originales, sienta realmente las bases del nuevo modelo universitario moderado. Sus pilares: la ordena-

---

<sup>238</sup> Frente a la azarosa vida conocida por la Universidad de Madrid en su primera etapa de existencia, contrasta el éxito obtenido por otra institución cultural madrileña, el Ateneo, nacida casi simultáneamente. Véase, A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 105-108. También M. R. Lahuerta, *Liberales y universitarios. La Universidad de Alcalá en el traslado a Madrid (1820-1837)*, Alcalá de Henares, Fundación Colegio del Rey, 1986, pp. 131-167.

<sup>239</sup> Plan general de instrucción pública. Real decreto de 4 de agosto de 1836, publicado el 9 de agosto. En *Decretos de S. M. la reina doña Isabel II*, t. 21, pp. 301-328. Su aplicación será suspendida en virtud de una Real orden de 4 de septiembre de 1836. *Decretos de S. M. la reina doña Isabel II*, t. 21, p. 372.

<sup>240</sup> Arreglo provisional de estudios. Real orden de 29 de octubre, publicada el 6 de noviembre. *Decretos de S. M. la reina doña Isabel II*, t. 21, pp. 456-457, 496-504.

<sup>241</sup> Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, aprobando el Plan general de estudios. En *Colección de leyes, decretos y declaraciones de las Cortes*, t. 35, pp. 197 ss. Ha sido publicado también por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 629-666, con su análisis en las pp. 162-171.

ción de todo el edificio educativo bajo unas directrices comunes, su consumada secularización, una severa limitación de la libertad de enseñanza, y una gratuidad circunscrita al nivel de la escuela primaria, con el fin de impedir el ingreso en la universidad de un volumen de estudiantes que sobrepasase las verdaderas necesidades de la sociedad. Además, y esto se mantendrá durante décadas, se confirma la deriva radicalmente centralista, ya antes preparada con las mudanzas casi simultáneas de las universidades de Alcalá de Henares y de Cervera a Madrid y Barcelona<sup>242</sup>. Es decir, se dibuja un paisaje universitario fuertemente dominado por la institución capitalina, la única, junto a la catalana, que puede albergar todas las facultades, y la única investida de la potestad de impartir un doctorado devenido en imprescindible para optar a ganar una cátedra<sup>243</sup>. Careciendo de sus privilegios, en una posición secundaria respecto a ambas, solo permanecen abiertas otras ocho universidades periféricas (Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Zaragoza, Sevilla, Valencia y Valladolid), que tienen limitada la gama de estudios que cada una de ellas puede ofrecer. Y completando un cuadro claramente inspirado en el ejemplo francés<sup>244</sup>, los colegios técnicos especializados dedicados a la formación de los ingenieros estatales también se localizan en la ciudad de Madrid.

El sistema así establecido, rigurosamente fiel a las aspiraciones de la burguesía liberal conservadora, disfrutará de una prolongada efectividad gracias a su traducción en un absoluto dominio de la instrucción pública, que viene asegurado mediante una abundante legislación, una eficaz jerarquización de las autoridades educativas, empezando por unos rectores que han pasado a actuar como repre-

---

<sup>242</sup> A. Álvarez de Morales, «La centralización en los comienzos de la España liberal. El ejemplo de la Universidad Central», en *Estudios de Historia de la Universidad española* (n. 223), 119-130.

<sup>243</sup> C. Petit, «L'amministrazione ed il dottorato. Centralità di Madrid (1845-1943)», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori* (n. 184), 595-618.

<sup>244</sup> Esta influencia, innegable, tampoco debe ser magnificada. Así lo sostiene, con especial referencia a la pretendida vinculación entre la Ley Falloux de 1851 y la ley Moyano de 1857, A. Álvarez de Morales, «La influencia francesa en la ilustración pública española en el siglo XIX», en *Estudios de Historia de la Universidad española* (n. 223), 195-215, pp. 211-215.

sentantes del gobierno, y la función fiscalizadora ejercida por la Dirección general instituida dentro del ministerio. Otras reformas posteriores, como la de Pastor Díaz, de 1847, la de Bravo Murillo, de 1849, y la de Seijas, de 1850, no harán sino profundizar en esta línea<sup>245</sup>.

Llegamos, por fin, al año 1857 y a la promulgación de una Ley de Instrucción Pública<sup>246</sup>, firmada y perfeccionada por el ministro Claudio Moyano a partir de las bases proporcionadas por un proyecto fallido de signo progresista presentado dos años antes por Alonso Martínez. No son, seguramente, ajenos a esta insólita simbiosis entre principios radicales y moderados, el éxito y la capacidad de permanencia de ésta que, sin duda, constituye la más importante reforma universitaria del siglo XIX. Pues, al fin y al cabo, en ella se habían sabido recoger y sintetizar medio siglo de tanteos, de experiencias y de avances parciales, satisfaciendo plenamente, además, el cuerpo nuclear de las pretensiones liberales. Pero, al mismo tiempo, el texto, de preferente espíritu conciliador, eludía entrar en cuestiones controvertidas. Por ejemplo, no se atrevía a diseñar una universidad completamente laica, por lo que se respetaba intacta la teología y se admitía una difusa presencia vigilante de la Iglesia en temas doctrinales y de censura. Ahora bien, su participación directa en la enseñanza pública superior quedaba definitivamente erradicada.

Por esta vía, el Estado había conseguido apropiarse definitivamente de la universidad, colocándola bajo su absoluto monopolio. Su poder de decisión sobre su estructura, sus autoridades, su administración, su financiación, el carácter y la localización de las facultades, la distribución de las materias, sus contenidos y sus textos ha pasado a ser exclusivo. La libertad de enseñanza se permite en

---

<sup>245</sup> Sobre los mismos y otros anteriores a la ley Moyano, M. Peset; J. L. Peset, *La universidad española* (n. 209), pp. 440-450. A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 171-184.

<sup>246</sup> Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, publicada el 10 de septiembre. *Colección de leyes, decretos y declaraciones de las Cortes*, t. 73, pp. 265-306. Su ley de bases ha sido publicada por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 739-741, que trata sobre su contenido en pp. 185-191. También posan su atención en esta decisiva ley, M. Peset; J. L. Peset, *La universidad española* (n. 209), pp. 461-479 y A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 233), pp. 461-479.

los estratos inferiores, en la educación primaria, y con más limitaciones en la secundaria, pero no tiene cabida a este nivel. No se concibe en este ámbito la intervención del sector privado, y cuando se intenté, resultará institucionalmente inviable. La Universidad se integra, pues, en la Administración del Estado y el gobierno la dirige a través del ministerio de fomento o de aquél al que en cada momento se adscriba, de organismos colegiados de control y asesoramiento como el Consejo de Instrucción Pública, y de los rectores, decanos y demás cargos académicos, que nombrados por él, actúan como delegados suyos. Incluso, la provisión de las cátedras está sujeta a su supervisión, mediante la designación de los componentes de los tribunales y la posibilidad de elección entre los candidatos propuestos por éstos. De ahí que sus titulares, acomodados a su estatus de funcionarios, se limiten a enseñar, renunciando a su antiguo protagonismo como miembros de una entidad corporativa. A la vista de este diseño, tampoco puede extrañar que su piedra angular la constituya la Facultad de Jurisprudencia, la única presente en las diez universidades existentes, ni que ésta aparezca dividida en tres secciones: las tradicionales, cánones y leyes, y otra nueva previsible, la de administración. A su altura la medicina, las ingenierías, la arquitectura y otras ramas específicas como la diplomática y el notariado. Con un rango menor, las enseñanzas profesionales: veterinarios, maestros, aparejadores, agrimensores...<sup>247</sup>

Naturalmente, la rueda de las reformas no se parará y numerosos cambios sucesivos irán alterando parcialmente los enunciados de esta ley. Pero su armazón esencial no será modificado. Queda instalado, por tanto, un modelo universitario fuertemente estatalizado e instrumentalizado; más aún que el alemán. Ahora bien, de otras cuestiones esenciales: de ciencia, de metodología docente y de investigación, salvo por esporádicas y aisladas voces, todavía tardará muchos años en hablarse. De hecho, tendrá que ser la traumática derrota de 1898 frente a Estados Unidos la que despierte las conciencias acerca del considerable atraso en el que la universidad espa-

---

<sup>247</sup> B. Clavero, «Arqueología constitucional: empleo de universidad y desempleo de derecho», en *Quaderni fiorentini*, XXI (1992), 37-87, pp. 37-48, y «Título de derecho y función de Estado (España, siglo XIX)», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 235-251, pp. 237-243.

ñaola vive sumida en comparación con sus iguales del norte de Europa. Propósitos de enmienda no faltarán, pero el lastre acumulado de unas estructuras largo tiempo anquilosadas, unido al descenso del número de estudiantes, a una administración excesivamente burocratizada y a la ausencia de dinamismo de un profesorado imbuido de una mentalidad puramente funcionarial, dificultará enormemente la empresa de su revitalización.



# LA CONTIENDA DE LAS FACULTADES. DETERMINACIÓN RACIONAL Y DETERMINACIÓN AJENA EN LA UNIVERSIDAD KANTIANA

*Reinhard Brandt*  
Universität Marburg

Al final del *Prólogo* de *La contienda de las facultades* se indica que bajo este título se reúnen tres ensayos que han sido redactados con diferentes intenciones y en momentos también diferentes (11, 10-11)<sup>1</sup>. En lo tocante a este aspecto histórico, relativo al origen de los tres ensayos, existen investigaciones exhaustivas, también con respecto a la precaria tipografía con la que el escrito apareció en 1798 en la primera edición y en todas las siguientes<sup>2</sup>. Pues bien, Kant mismo añade en el *Prólogo* un argumento en sentido contrario y habla de tres «ensayos adecuados no obstante para la unidad sistemática de su enlace en una obra», que «se podrían reunir convenientemente en un volumen» (11, 12-16) ¿En qué consiste la unidad sistemática que debe convenir a los tres ensayos escritos no obstante con diferentes intenciones en momentos diferentes? El propio Kant no facilita información alguna al respecto y hasta la fecha la investigación no ha abordado la cuestión. Ésta debe ser expuesta y, en la medida de lo posible, ser respondida en lo que sigue. Pienso que se producen con ello algunos descubrimientos sorprendentes.

Es preciso advertir previamente al lector: el escrito está redactado en una prosa que causa en parte una impresión extravagante. Es

---

<sup>1</sup> Referencias de volumen, página y línea remiten a Kant 1900 ss.; meras referencias de página y línea a Kant 1900 ss., VII —*La contienda de las facultades* y la *Antropología en sentido pragmático*. La *Crítica de la razón pura* se cita conforme a las ediciones (A y B) en la editorial Meiner de Hamburgo 1998. Meras referencias de página tras la mención de una obra remiten a la publicación citada previamente.

<sup>2</sup> Cf. Brandt 1987 y el estudio compendioso de Petrone 1997; cf. también Kant 1992.



el prolijo estilo erudito con sus encantos, que se encuentran de igual forma en la prosa diversamente escalonada de Kleist o de Kafka; leemos las frases introductorias, relativas a la organización de la ramificada jerarquía, como si nos familiarizásemos con la remota corporación de los mandarines chinos. La universidad acoge aprendices y provee de libres «docentes, llamados *doctores*, tras previo examen por propio poder y con un rango reconocido por todo el mundo» (17, 14-16); acto seguido aparece el concepto de «letrados (con estudios)», bajo el que se aúnan eclesiásticos, magistrados y médicos (18, 9). O la quijotesca expresión «idiotas» de que constaría el pueblo (18, 24) y la réplica de este pueblo: «Para eso habéis estudiado y debierais saber más que cualquiera de nosotros (a quienes calificáis de idiotas) [...]» (30, 30-31) —pero ¿quién califica al pueblo *ex cathedra* y sin ánimo de injuria de «idiotas»? El uso de esta palabra es el eco de discusiones anteriores, pues en la «Antropología-Friedländer» (1775-1776) está escrito: «De esta suerte los eclesiásticos tienen a las gentes del común por menores de edad en relación con los conocimientos de la religión y los llaman legos, a sí mismos en cambio se llaman pastores, un nombre muy orgulloso, puesto que con arreglo a él el resto del pueblo ha de ser visto como ganado. Del mismo modo los gobernantes se llaman a sí mismos padres del pueblo, toda vez que toman a los súbditos como niños menores. Así se erigen también los filósofos como tutores y tienen a los demás por *idiotas* [...]» (XXV 541, 11-18). Una triste tríada de la arrogancia: ganado, niños, idiotas —aquí se halla el germen de los peculiares idiotas de la *Contienda de las facultades*—. Los conceptos centrales se acompañan (como es frecuente en Kant) de la traducción latina, contrarrestando así la sospecha de que se tratase solamente del día a día político; se retrotrae de este modo la universidad decididamente moderna a la hierática cultura de los *antiqui* (antiguos) y se sustrae de la casualidad y el capricho históricos.

Partiendo de esta lógica del distanciamiento, Francia no se menciona por su nombre, sino que aparece bajo la divisa (traducible al latín) del «pueblo ingenioso» (85, 19)<sup>3</sup>. Kant crea con su dicción un

---

<sup>3</sup> Lo que no vale para el poco honroso ejemplo contrario «del pueblo británico» (90, 3-4) y del «monarca británico» (90,30). Mientras el pueblo ingenioso se preocupa de la transparencia y la publicidad, los británicos se dejan engañar acerca del verdadero estado de su monarquía que de hecho es absoluta; dado que creen falsamente poseer una constitución legí-

mundo aparte y puede en él diseccionar y recomponer las partes de forma puramente conceptual, sin comprometerse históricamente. Pero al mismo tiempo el *epitheton ornans* «ingenioso» tiene una función precisa desde el punto de vista del contenido, que es importante para la comprensión de la filosofía de la historia: no cualquier pueblo es capaz de realizar una transformación revolucionaria de su constitución de acuerdo con principios racionales.

Otra particularidad del estilo es la carga de las frases con abundantes alusiones, esenciales o solamente ornamentales: «No fue una desafortunada ocurrencia la de aquel que por primera vez concibió la idea y la propuso para su ejecución pública. [...]», comienza la «Introducción» (17, 2-3). «Avec l'humour qu'on lui connaît, [...]», comenta Jacques Derrida este comienzo<sup>4</sup>. La frase no carece tal vez de humor y gracejo, pero es preciso escuchar cuidadosamente: la «ocurrencia» (*Einfall*) juega un papel decisivo en la teoría kantiana del desarrollo de la ciencia, toda vez que el paso de un paradigma estancado al liberador descubrimiento de la ciencia real no se debe a procedimiento metódico alguno, sino a la «feliz ocurrencia de un único hombre» (*KrV*, B XI). La expresión «el que concibió primero la idea» (*der zuerst den Gedanken fasste*) tiene sin embargo formas primitivas más antiguas de todas conocidas. Rousseau dice en la primera frase de la segunda parte del *Discours sur l'origine de l'inégalité* (1755), que Kant conocía a la perfección: «Le premier qui ayant enclos un terrain, s'avisa de dirà, *ceci est moi*, et trouva des gens assés simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile»<sup>5</sup>. Una desafortunada ocurrencia de aquel que reclamó por primera vez para sí la propiedad, tal como piensa Rousseau. Pero también Rousseau se limita a emplear un conocido topos de la literatura griega y en especial de la latina, conocido por Kant. De hecho Kant ensayó *Reflexiones* acerca del origen histórico real de las universidades europeas<sup>6</sup>, de manera

---

tima, no buscan transformación alguna y denuncian la Revolución Francesa; y a esta denuncia apoyada en premisas falsas se suman Garve, Gentz y Rehberg —así la orientación propiamente polémica de Kant.

<sup>4</sup> Derrida 1990, 398.

<sup>5</sup> Rousseau 1959 ss., III 164.

<sup>6</sup> Cf. las anotaciones a continuación del *Discurso Rectoral* del 1 de octubre de 1786 (XV 953-*Refl.* 1526). Si Kant estaba al tanto de la diferencia entre las universidades que surgieron conforme a una evolución natu-

que la ocurrencia afortunada representa solamente el juego con un topos literario y no un informe objetivo serio. Derrida no menciona este trasfondo, pero ha topado tal vez acertadamente con el humor que se encuentra o podría encontrarse en la evocación kantiana de esta tradición.

En el pasaje en el que se habla por vez primera del pueblo de idiotas, resplandece brevemente la doctrina de los tres poderes: los negociantes o letrados (es decir, los eclesiásticos, magistrados y médicos), puesto que «en sus especialidades no detentan el poder legislativo, pero sí en parte el ejecutivo, deben ser llamados al orden por el gobierno, para que no se sustraigan del poder judicial, que compete a las facultades» (18, 24-28); en otro pasaje Kant resume las máximas fundamentales de la filosofía: «[...] vivir *honestamente*, no cometer *injusticia*, comportarse *moderadamente* en el goce» (30, 13-15). El lector tiene que reconocer en las dos primeras máximas las fórmulas de Ulpiano: «*honeste vive*» y «*neminem laede*» (cf. en la *Doctrina del derecho*, VI, 236, 24-31); la moderación, que aparece en tercera posición en lugar del «*suum cuique*», es en cambio la primera e inferior de las virtudes cardinales, la «*temperantia*» o «*modestia*». Las tres máximas fundamentales se ordenan a la vez conforme a las tres facultades, puesto que en la honestidad se encuentra preferentemente la intención (*Gesinnung*) del ser humano de la que se sirve la filosofía contra los teólogos, el cometer injusticia es relativo a la justicia o injusticia desde el punto de vista de la facultad de derecho, y la moderación en el goce es una prescripción médico-dietética. Más adelante volveremos sobre la peculiar posición de esta última prescripción. Acto seguido damos paso a la reiterada presencia del escrito de 1784 acerca de la ilustración, que mostraremos en detalle, puesto que se encuentra en el meollo de todo el asunto. De este modo se imprimen en los pensamientos formulados por medio de circunloquios huellas que remiten a la tradición kantiana y a otras y que dan al texto su peso específico y su prestigio.

---

ral, como la de Bolonia o París y las universidades fundadas como tales, como la de Praga o Königsberg, apenas si se puede decidir.

### 1. *Fuera y dentro* (ausßen und innen)

La universidad es según Kant una «institución»<sup>7</sup>, que por una parte debe su establecimiento al interés del estado por el orden y la estabilidad, pero que, por otra parte, está fundada también sobre una idea racional (como el mismo estado): «[...] todas las instituciones artificiales que tienen como fundamento una idea racional (como lo es la de un gobierno)» (21, 5-6). Aquí se encuentra la tensión fundamental de la que trata el escrito acerca de la universidad: por una parte, inspirado por aquella «ocurrencia afortunada», el acto arbitrario del gobierno, que desempeña su política de intereses a costa de las universidades<sup>8</sup>, por otra parte, la razón que se sustrae de todo arbitrio particular, que no sirve a los intereses de la razón de estado, sino solamente a la libertad y que busca la verdad como tal; por una parte en suma reglamentos y estatutos dictados por la política extrauniversitaria, por otra la determinación autónoma conforme a leyes de la razón libre; heteronomía se contrapone a autonomía, la obediencia a la autoridad de otros contra la divisa: «Ten el valor de servirte de tu *propio* entendimiento» (VIII 35, 7-8); aquí «servirse de su propia razón» (31, 29). En el bando de las facultades superiores se encuentra el interés del estado necesariamente particular, apoyado en el poder; de la otra parte la razón, que no conoce limitación estatal alguna, sino que piensa de forma cosmopolita. De una parte el claro «*auctoritas, non veritas facit legem*», de otra parte la exclusiva unión con la verdad, que no se somete a ninguna autoridad, sino que es un producto de la libertad.

Las tres facultades superiores se deben totalmente a los intereses políticos del gobierno, que mediante su enseñanza quiere ejercer influencia sobre el pueblo. La facultad de filosofía es, en esta limitada instauración de intereses, un cuerpo extraño cosmopolita, puesto que representa el aspecto de la idea racional ¿Pero cómo se incorpora la razón a la historia? ¿Cómo llega a convertirse en una parte de la entidad guiada por intereses o corporación? «... todavía

---

<sup>7</sup> Kant no llama nunca institución a la universidad, sino p. ej. en B VII 8, 19 una «entidad pública». La universidad es, como la iglesia y el estado, una entidad común, una *res publica*, cf. en relación con la universidad XX 430, 15 (*gemeines Wesen*), Brandt 1990.

<sup>8</sup> En *La contienda de las facultades* Kant emplea el plural sólo una vez en la nota a pie de página 17, 22.

hay que conceder a la comunidad científica otra facultad, que sea independiente de los mandatos del gobierno con respecto a sus doctrinas y que tenga la libertad, no de dar orden alguna, pero sí de juzgar<sup>9</sup> todo cuanto tenga que ver con los intereses científicos, es decir, con la verdad, terreno en el que la razón debe tener el derecho de expresarse públicamente, ya que sin ello la verdad (en perjuicio del propio gobierno) no llegaría a manifestarse [...]» (19, 21-20, 4). ¿Por qué debe originarse un perjuicio para el gobierno si se descuida la verdad? ¿No hay suficientes ejemplos que muestran lo contrario, que el descubrimiento de la verdad ha hecho caer al gobierno (pese a 35, 5-7)? La convicción de Kant es de naturaleza histórico-filosófica: en la historia misma se impone necesariamente la razón y con ella la verdad, mientras que lo espurio, lo falso y lo maligno se hacen añicos a sí mismos. Dando cabida a la razón en la universidad, el gobierno invierte en general en el futuro, no (solamente) en la propia supervivencia. Cobra validez aquí lo dicho en el «Apéndice secreto a la paz perpetua» (1796): «Que los reyes o los pueblos soberanos (que se autogobiernan conforme a leyes igualitarias) no pueden hacer desaparecer o acallar a la clase de los filósofos, sino que les deben permitir hablar públicamente, les es imprescindible a ambos para el esclarecimiento de sus asuntos [...]» (VIII 369, 31-34). De este modo la autoridad —pese a Hobbes— reserva un lugar para la verdad, en principio, ya que en situaciones concretas se produce inevitablemente un conflicto entre «el estado, que quiere dominar siempre» (89,25) y la filosofía, como también entre la filosofía y las facultades superiores, porque éstas han interiorizado las apetencias de dominio de su patrón, el estado, y porque en general es válido que: «las facultades superiores no renunciarán nunca a su afán de dominio» (33, 36-37). El escrito acerca de la paz de 1795 comentaba ya que el jurista es un mero representante del poder estatal, su función es solamente «aplicar leyes existentes, no investigar acerca de si éstas necesitan de una mejora y considera el rango de hecho inferior de su facultad como superior, porque está investido de poder (como ocurre también en los otros dos casos)» (VIII 369, 19-22; cf. VII 20, 6-11). En este añadido al escrito sobre la paz en la segunda edición de 1796 se encuentra una formulación embrionaria de la *Contienda*, que envuelve a todas las facultades. Hemos de tener pre-

---

<sup>9</sup> Cf. 28, 26: «Prueba y crítica»; 28,34: «críticos».

sente que el escrito kantiano acerca de la universidad no podía recurrir a precedentes literarios, sino que se desarrolló paulatinamente en los años noventa a partir de impulsos casuales.

La razón que Kant invoca tiene la particularidad de que, por una parte, como idea y como instancia, existe siempre y por otra, se impone y se realiza históricamente de forma paulatina en el antagonismo o la contienda. En el escrito no se reflexiona acerca de esta doble estructura de prerrogativa ideal y realización mediante un sistema de fuerzas y contrafuerzas reales. Al igual que en sus escritos acerca de filosofía de la historia, Kant la presupone y soslaya mediante este supuesto el dilema de que la idea tal vez como solamente pensada se encuentre fuera de toda realidad histórica o que, por otra parte, el mero tumulto empírico de intereses tenga que producir por sí sólo, como por ensalmo, razón a partir de lo irracional. Kant se opuso siempre a variantes de este tipo abogando por una Providencia que dispone de razón y conduce a la historia a su despliegue; lo inferior no puede producir lo superior, sino únicamente ofrecer la causa ocasional de su realización —esto tiene validez tanto con respecto a la razón como con respecto a la vida orgánica, que no puede ser un producto del mero mecanismo de la materia, al igual que la razón humana por su parte no es un epifenómeno de la materia organizada—.

Los dos elementos heterogéneos de la única institución ‘universidad’ tienen que incurrir necesariamente en una contienda; conocimiento e interés no pueden darse en un pacífico co-existir o incluso existiendo uno en el otro, porque sus exigencias y competencias están en conflicto. En forma distinta a la inútil contienda entre ciudadanos particulares en relación con lo mío y lo tuyo externo (cf. 30, 27-28) la contienda entre las facultades es el elixir vital de la universidad; sin la confrontación entre el poder y la verdad, sin el antagonismo (35,29) de lo superior y lo inferior no podría existir la universidad en tanto que universidad. No hay un estado ideal de pacífica posesión de conocimientos en los ámbitos relevantes para la universidad. Se pone de manifiesto aquí una profunda diferencia en relación, por ejemplo, con Platón y Aristóteles, que no conciben respectivamente a su polis como una institución que vive necesariamente en conflictos. Habría que pensar más bien en la interpretación que Maquiavelo hace de Roma, conforme a la cual la interna lucha política entre patricios y plebeyos: «*la disunione che era intra la Plebe ed il Senato*», entre lo superior y lo inferior, es presentada

como políticamente creativa y productiva<sup>10</sup>. Kant proyecta el ritual circunscrito institucionalmente, en el que el conflicto de esta oposición de superior e inferior, de verdad y utilidad, aquí de conocimiento, allí de interés, debe articularse y dirimirse sin intervención externa.

Inferior y superior: tan sólo en una ocasión se sustituye, o mejor, se elucida, la orientación vertical del privilegiado superior sobre el (aparentemente) menor inferior mediante la orientación paritaria horizontal de la derecha y la izquierda: «El conjunto de las facultades superiores (ala derecha del parlamento de la ciencia) defiende los estatutos del gobierno, pero en una constitución tan libre como ha de ser aquella que se erija en aras de la verdad, debe haber también un partido opositor (el ala izquierda), cuyos escaños corresponden a la Facultad de Filosofía, ya que sin contar con el severo examen y las críticas de ésta el gobierno no se hallaría satisfactoriamente informado respecto de aquello que puede resultarle ventajoso o perjudicial» (35, 1-7). Estas metáforas en realidad no hacen justicia al sistema conjunto de las cuatro facultades en su ordenación<sup>11</sup> 1,2,3/4 y, por consiguiente, no se abunda en las mismas. La estructura horizontal bipolar no admite la diferencia entre unidad y pluralidad, esencial para el modelo, para aludir solamente a un punto importante (pendiente de aclaración).

Contraponer a las facultades superiores la facultad inferior como facultad de la verdad es un paso en cierto modo protorevolucionario. Las facultades superiores son las del poder político fáctico. En el añadido al escrito de 1796 acerca de la paz encontrábamos la opinión de Kant relativa a que el jurista es un mero representante del poder estatal, que considera «el rango de hecho inferior de su facultad como superior, porque está investido de poder (como ocurre también en los otros dos casos)» (VIII 369, 20-22). Pero el poder entontece, o, como Kant enuncia de una forma más cortés y más precisa «la posesión del poder [corrompe] inevitablemente el juicio libre de la razón» (VIII 369, 29-30). Lo «inferior» en la estructura del poder de la sociedad es lo privilegiado epistémicamente, la cuarta facultad es la superior en lo relativo al conocimiento y a la moral, o, lo que es lo mismo, ella es la pura esencia de todas las facultades

<sup>10</sup> Maquiavelo 1971, 81 —*Discorsi sopra la prima Deca di Tito Livio* I, 2.

<sup>11</sup> Cf. Brandt 1998.

separadas en general. Kant no anticipa sin embargo una perspectiva materialista como la que expondrá Marx en su concepción del cuarto estamento, el proletariado; según Marx el proletariado es la unidad de la sociedad escindida en clases, su verdad y su moral. La concepción kantiana permanece en un estadio de indecisión de la astucia. Ya que el que la razón o el entendimiento imperan desde arriba subsiste como un hecho probado. En la *Antropología en sentido pragmático* (1798) gobierna el entendimiento, puesto que para autodominarse se exige: «que domine el *entendimiento*, sin debilitar a la sensibilidad (que en sí misma es pueblo, porque no piensa): porque sin ella no habría materia alguna que pudiese ser elaborada para el uso del entendimiento legislador» (VII 144, 5-8). Pero la facultad de la razón no pretende ocupar finalmente el lugar que por derecho le corresponde, sino que permite en sabio aviso que subsista el orden externo, para afirmar en la defensa del mismo con mayor seguridad su rango de la primacía por antonomasia.

La universidad tiene un centro en el medio de un círculo dividido en cuatro partes, con las facultades que se orientan y se deben al mismo tiempo al centro y al exterior. En este centro se elucidan cuestiones institucionales, entre ellas la asignación a una de las facultades de consultas dirigidas a la universidad. En la *Antropología en sentido pragmático* Kant alude, por ejemplo, a la cuestión de cuál es la facultad competente para enjuiciar la culpabilidad de un delincuente, si la de medicina o la de filosofía (VII 213, 31-36). Con la asignación institucional de una consulta de este tipo no se origina sin embargo ningún espacio público de la discusión interna a la universidad, en el que los profesores discutan entre ellos, por ejemplo, acerca de los *problemata*, que Kant presenta en su escrito sobre la universidad. La publicidad es única y exclusivamente la publicidad de la publicación literaria, que rebasa todos los límites de la institución concreta de una universidad determinada y que toma ya de antemano un sesgo cosmopolita.

Con esta última determinación hemos llegado sin darnos cuenta a una observación que tiene que ser decisiva en relación con la cuestión acerca de qué es lo que se entiende en el título por «contienda de las facultades». ¿Cómo se ha pensado esta contienda desde el punto de vista institucional? He aquí una de las respuestas, a la que se retornará a lo largo de nuestro análisis: la contienda de las facultades se relaciona con la cuestión de cuál de ellas es competente para responder a una consulta determinada dirigida a la uni-



versidad. Así, en el caso de la mencionada consulta acerca de si un delincuente en el momento de cometer el delito era responsable de sus acciones, puede ser totalmente decisivo si la universidad la dirige a la facultad de filosofía o a la facultad de medicina. Una vez decidida a través de la universidad la contienda acerca de la competencia de una de las facultades, se indaga en la facultad vencedora acerca de la respuesta conforme a los propios criterios. Una segunda variante cobra sin embargo mayor peso: la contienda de las facultades se produce inmediatamente entre aquellas en las que la materia idéntica (de la religión, del derecho y de la salud corporal) se somete a deliberación conforme a los puntos de vista de la determinación ajena y la autodeterminación.

La universidad de cuatro facultades, «la» universidad, se desarrolla en su idea con tres campos de contienda fundamentales o con tres contenciosos ejemplares. Es consecuente entonces que Kant emplee el plural «universidades» solamente una vez en una nota ocasional (17, 22). La idea kantiana de universidad no dice nada acerca de la forma de su realización plural, por ejemplo en diferentes ciudades, o sobre otras modalidades de su realización. Pero no obstante está claro al menos que en la contienda de las facultades ningún miembro del cuerpo docente necesita encontrarse personalmente con otro, puesto que ésta se solventa literariamente a través de publicaciones<sup>12</sup>.

En su publicación Kant no quiere desarrollar una teoría general de la universidad, sino presentar la universidad como una corporación que, conforme a su idea, no tolera intervención alguna ni censura del estado en su contienda científica. No se menciona aquí la función originaria de la facultad de filosofía consistente en introducir a los estudiantes de las tres facultades superiores en la ciencia. La facultad de filosofía es la heredera de la facultad de los artistas, es decir, la de las «artes liberales» con su *trivium* (dialéctica, retórica, poesía) y su *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). En esta concepción, que subyace también al modelo kantiano, el estudio dirigido a ganarse la vida con una titulación que cualifica para el ejercicio de una profesión es posible solamente tras el paso por las ciencias libres. La facultad de filosofía, como

---

<sup>12</sup> Esto no quiere decir que no haya asuntos internos de la universidad que obliguen a la deliberación conjunta, por ejemplo, en el senado de la universidad, pero el escrito no trata de esto.

continuadora de las «artes *liberales*», es ella misma libre y puede reclamar el privilegio de la *libertas philosophandi*.

La libertad proclamada aquí debe ser estrictamente diferenciada de la libertad del derecho natural o del derecho racional de la moderna doctrina del derecho. Con la *libertas philosophandi* se confiere a un gremio científico un privilegio que en definitiva remite a la concepción platónica de que la libertad es una función del conocimiento. En la *Politeia* los guardianes y los educadores son los «Demiurgos de la libertad» (395cl), porque liberan a los ciudadanos de la tiranía de los apetitos que causan extravío. La educación es siempre una liberación que posibilita al ser humano la realización del autodomínio que se corresponde a su naturaleza por medio de la inteligencia y el conocimiento. La concepción platónica estipula que la libertad no viene dada por la naturaleza y garantizada por el derecho natural, sino que el ser humano conquista su libertad a través del conocimiento y la formación. La concepción platónica, antidemocrática, de la formación, tiene el inconveniente de que aquellos habitantes de la polis que no participan en la educación liberadora, alcanzan sólo parcialmente la efectiva humanidad; en la sociedad jerárquica siguen sin embargo lealmente las consignas que ellos mismos no comprenden. Carecen por naturaleza de libertad, porque la naturaleza, —y de acuerdo con ella la polis platónica— les ha negado los medios para realizar efectivamente el conocimiento liberador.

La otra concepción, la de la libertad externa, tiene sus raíces en la convicción ya antigua de que todos los seres humanos nacen libres y por consiguiente son también iguales en su origen<sup>13</sup>. «Omnes nomines liberi nascuntur», según el *Corpus iuris civilis*<sup>14</sup>. «L'homme est né libre [...]», resuena el eco en el *Contrato social*. Y Kant: «Libertad (independencia del arbitrio constrictivo de otro), en la medida en que puede existir conjuntamente con la libertad de cada uno de los otros conforme a una ley general, es este único derecho, originario, que compete a cada ser humano merced a su humanidad» (VI 237, 29-32). Por una parte, entonces, la unión de conocimiento y libertad, por otra el respecto jurídico general del ser humano como tal. No es posible abordar aquí la afinidad y la disparidad de ambas concep-

---

<sup>13</sup> Cf. la sinopsis de Kraus 2000.

<sup>14</sup> Cf. Iustinian (1972 ss.), I p. 3; *Institutiones* I 2,2: «lure enim naturali ab initio omnes hominis liberi nascebantur.»

ciones de la libertad. Kant proporciona, sin llamar la atención sobre ello, una mediación en la «libertad de expresión» (VIII 304, 15) que se convierte más tarde en el postulado jurídico racional del cuarto poder, es decir, de la libertad de prensa. La libertad gremial de las «artes liberales» ha penetrado por esta y por otras vías las modernas constituciones en forma de «libertad de investigación y docencia». El que el estado haga posible la libertad en la universidad es una brecha en la coraza del absolutismo de inspiración hobbesiana.

En la oposición de las tres facultades superiores y la facultad inferior se formula un ulterior antagonismo, que tiene su origen en la política y la economía contemporáneas. Kant llama la atención sobre el mismo en una nota en la que la libertad de la facultad inferior de los mandatos del gobierno se asocia al *dictum* económico del «laissez passer, laissez faire»<sup>15</sup>. Mientras que las facultades superiores (añadimos nosotros), siguiendo el modelo del mercantilismo ya superado, están sometidas a los mandatos del gobierno y en cierto modo han de administrar únicamente un monopolio prestado, la facultad inferior sigue la moderna economía de libre mercado, que Kant defiende también apoyándose en Adam Smith —el deber del gobierno es «tan sólo no impedir el progreso del conocimiento y de las ciencias» (20, 15-16). «Impedir», embargar, embargo— Shaftesbury había escrito en el *Ensayo* «Freedom of wit an humour ... but by freedom of conversation this illiberal kind of wit will lose its credit. For wit is ist own remedy. Liberty and commerce bring it to its true standard. The only danger is, the laying an embargo. The same happens here, as in the case of trade. Impositions and restrictions reduce it to a low ebb. Nothing is so advantageous as a free port»<sup>16</sup>. La economía y el intercambio intelectual no pueden ser impedidos, sino que deben seguir el libre curso de la naturaleza, para desenvolverse al máximo<sup>17</sup>. De nuevo aquí la tendencia latente a que el sistema liberal reemplace al dirigista, puesto que la comparación

---

<sup>15</sup> P. VII 19, 35-20, 16. «Un ministro francés» —la fuente es F. Quesnay, cf. Kraus 2000, 159.

<sup>16</sup> Shaftesbury 1963, I 45-46 —«Freedom of wit an humour», Section II, cf. tb. Myers 1972.— La tesis de que la actividad intelectual florece bajo las condiciones de la libertad política y que retrocede bajo la tiranía es un antiguo topos, cf. Pseudo-Longinos 1975, 113-117.

<sup>17</sup> Con respecto al curso libre de la naturaleza cf. Kraus 2000, 156-160, 177-182.

económica que Kant mismo introduce en lo superior y lo inferior de la universidad significa en consecuencia la abolición de las facultades dependientes del gobierno y la completa entrega de todas las ciencias a su natural autodespliegue. Por otra parte Kant no quiere extraer esta consecuencia, sino que quiere conservar la parte del gobierno en la universidad.

La obra de Kant es un escrito filosófico, que concibe la contienda entre las facultades como necesaria desde el punto de vista de la idea de la universidad y que deja ver así una porción de razón en una institución que de hecho existe. De modo parecido procede el derecho natural o racional en el tratamiento del derecho público o privado o también la razón pura práctica en la discusión acerca de la iglesia en la *Religión dentro de los límites de la mera razón*. En ambos casos se presupone que la razón y la historia no se oponen diametralmente, sino que se entrelazan la una con la otra. En el caso de la universidad hay que añadir que la razón no solamente proyecta la idea de la universidad, del mismo modo que concibe como racionales los «principios metafísicos de la doctrina del derecho» o el decurso de la religión a lo largo de la historia, sino que, en tanto que facultad de filosofía, configura aquí al mismo tiempo uno de los partidos dentro de la corporación. De este modo la arbitrariedad y la razón aparecen dos veces en esta institución. En primer lugar está la mencionada idea racional de esta institución en su conjunto; con lo cual el establecimiento global de la universidad se debe solamente a una mera ocurrencia (no desafortunada), de la que el gobierno echa mano para asegurar su influencia política sobre el pueblo; pero en segundo lugar se encuentra en la universidad de nuevo la duplicación, porque las facultades superiores tienen que seguir en sus doctrinas la autoridad del gobierno, mientras que la facultad inferior representa a la pura razón.

La universidad, con su tensión polar de tres disposiciones del arbitrio (teología, jurisprudencia, medicina) y de una razón filosófica, se proyecta por tanto a partir de su idea racional unitaria; en este respecto, las semejanzas con las universidades reales de la Europa central no son en absoluto pura casualidad, sino que se encuentran en el principio de la misma razón, puesto que ésta ejerce influencia en la historia tan ampliamente como sea posible (por tanto no, p. ej., en la Tierra de Fuego o en el Congo)<sup>18</sup> y hace que

---

<sup>18</sup> Kant discutió una y otra vez el intrincado problema de la desproporción de las iniciativas culturales entre los pueblos del globo en parte en

ésta participe progresivamente de su idea. Este progreso de la razón en la historia está garantizado por el principio de que lo falso se destruye a sí mismo: la ilustración debe necesariamente abrirse paso *a priori* en la realidad con fuerza cada vez mayor.

Los actores y las instancias que juegan un papel en la concepción de la universidad son, por una parte, el *pueblo*, seguidamente el *gobierno*, y en tercer lugar los *profesores* (sólo aludidos en 17,6 y 17, 23) de las cuatro facultades y en cuarto lugar los *funcionarios (comisionados)* formados y examinados por las facultades superiores.

En el pueblo cada cual detenta tres ámbitos fundamentales de intereses: el propio derecho a bienes externos, el propio bienestar físico y la obtención de la salvación mediante formalidades externas. Esta tríada configura la base del sistema en su conjunto: bienes externos, el propio cuerpo y el alma<sup>19</sup>. La tríada no es objeto de fundamentación ni tampoco se demuestra que sea completa, simplemente se adopta como racional. Tal como ha de mostrarse, obtiene en el orden racional de la universidad el carácter de necesidad, de modo que no podrían encontrarse otros ámbitos de intereses o no podría desaparecer uno de los enumerados.

Antes de abordar la articulación de los tres tipos de bienes y de las tres clases de intereses en la universidad en forma de una facultad de teología (alma), derecho (bienes externos) y medicina (cuerpo), recuérdese que al lector de Kant esta tríada le resulta familiar ya desde el escrito acerca de la ilustración de 1784, si bien en una configuración ligeramente diferente. Allí se declaraba: «El oficial dice: ¡No razones, haz la instrucción!, el funcionario de hacienda: ¡no razones, paga!, el eclesiástico: ¡no razones, cree!» (VIII 37, 1-3). Que aquí opera una concepción más profunda que la casual referencia a tres tipos de funcionariado lo pone de manifiesto ya la coincidencia con una nota de Diderot «[...] d'éclairer chacun sur ses

---

el curso de antropología (1772-1773 hasta 1795-1796), pero en particular en el de geografía física (aprox. 1757 hasta aprox. 1796).

<sup>19</sup> La tríada que entra en juego aquí se encuentra documentada al menos desde la *Apología* de Platón, cf. Brandt 1998, 41 ss. En la *Crítica del Juicio*, Kant realiza el recuento con ligeras variantes: «[...] aquello que nos preocupa (bienes, salud y vida) [...]» (V 262, 5-6). La vida aparece aquí en lugar del alma condicionada por el contexto. La orientación de las facultades en la vieja tríada de los bienes hace inevitable que la facultad de derecho se ocupe solamente de los delitos relativos a lo mío y lo tuyo externo.

devoirs, magistrat [el kantiano funcionario de hacienda], militaire [el oficial kantiano], prêtre [el eclesiástico kantiano] et même souverain [el denominado por Kant en el texto que sigue “único señor”]»<sup>20</sup>. La facultad de derecho se ocupa de los bienes externos, es posible, por tanto, en la topología del sistema adjudicarle el lugar del funcionario de hacienda y recaudador de impuestos en «*tiers état*»; el estamento de los eclesiásticos y la función de la teología se ajustan sin problemas y la medicina cae bajo la misma rúbrica que la nobleza armada y los oficiales en el estamento de la defensa, toda vez que en ambos casos se trata del propio cuerpo. La cuarta posición la configura en el escrito acerca de la ilustración conforme a la tradición el monarca, en la universidad la filosofía ocupa el lugar del monarca. Pero volvamos a la fundación de la universidad.

El gobierno tiene un interés en una satisfacción de las tres necesidades fundamentales que favorezca la prosperidad pública y organiza con este fin la universidad primariamente en tres facultades: la facultad de teología se debe ocupar de la salvación de conformidad con determinados estatutos unificados, la facultad de derecho tiene como objeto las regulaciones legales de los bienes externos, la facultad de medicina velar en el marco de una ordenación estatal de la medicina por el cuerpo de cada ciudadano. De forma difícil de aclarar es preciso añadir, según Kant, una cuarta facultad, la de filosofía. Ésta, como hemos visto, no se encuentra vinculada a intereses estatales externos ni a estatutos proclamados arbitrariamente, sino que está comprometida únicamente con la pregunta por la verdad y con la lógica interna del conocimiento libre.

Los representantes de las cuatro facultades son los profesores. Sólo las tres facultades superiores forman a los funcionarios o comisionados, es decir, a los predicadores, abogados y médicos. Estos median entre la universidad en la que han aprendido su profesión y el pueblo, al que guían en los tres ámbitos de necesidades.

El título del escrito *La contienda de las facultades* remite al tema de la parte principal, en la que se expone detalladamente la controversia entre las facultades superiores de la teología, el derecho y la medicina, orientadas a la utilidad y a los intereses, y la facultad de filosofía, que insiste sobre la verdad. Kant concibe esta controversia que tiene lugar «intra muros» como un contencioso legítimo. Al

---

<sup>20</sup> Diderot 1986, XXV 10 —*Essai sur les règnes de Claude et de Néron*.

mismo tiempo se produce un contencioso ilegítimo, expuesto únicamente en la «introducción»: «Del contencioso ilegítimo entre las facultades superiores y la inferior» (29-32)<sup>21</sup>. Aquí el orden se disloca y el estado civil cede (casi) —así se podría describir la situación— al anárquico estado natural. El pueblo formula exigencias inicuas, no quiere realizar sus limitados intereses en los tres ámbitos, sino que da rienda suelta inmoderadamente a sus inclinaciones y quisiera acomodar a ello a los funcionarios. La creencia revelada en la salvación debe ceder a la superstición, el orden jurídico debe obedecer a la necesidad momentánea de apropiación ilegal y el médico debe salvar la vida física trastornada por la incontinencia. El gobierno corrupto transige ante esta inicua exigencia del pueblo e intenta influenciar en este sentido a los profesores de las facultades superiores, con el fin de obtener funcionarios formados en consecuencia y fortalecer de este modo el propio poder. Falta con ello sin embargo la base para una legítima contienda interuniversitaria entre conocimiento e interés; las facultades superiores sucumben a la persuasión del gobierno corrupto y ya no son por tanto competentes para una discusión en torno a cuestiones relativas a la verdad. La contienda que se inflama aquí se convierte en ilegítima merced a la influencia del pueblo y del gobierno.

Esta destrucción de la universidad es al mismo tiempo tanto más contraproducente, cuanto que la filosofía confronta inmediatamente el anhelo del pueblo con sus sencillas máximas de la ilustración y podría liberarlo fácilmente de su destructiva obcecación: si cada uno quisiese solamente pensar por sí mismo, entonces cesarían por sí solos todos los problemas. Primero, si la razón pura práctica guiase por sí misma la intención (*Gesinnung*), no se necesitaría ni de la superstición ni de —así en el fondo— de los teólogos y los predicadores supeditados a preceptos en lugar de a la moral pura. En segundo lugar, si la razón pura determinara el comercio, se solventaría sin problemas cualquier contencioso en torno a lo mío y lo tuyo; no habría lugar para los conflictos jurídicos excesivos, luego no se necesitaría rabulística jurídica, ni, propiamente, de nuevo en el fondo, abogados, ni su formación en las universidades. Y si, en

---

<sup>21</sup> La expresión «ilegítimo» (*gesetzwidrig*) es utilizada por vez primera por Kant en sus escritos publicados en 1788 en la *Crítica de la razón pura* (V 73,24) ¿En qué se orienta la oposición de contencioso legítimo e ilegítimo que aparece por primera vez aquí, en el escrito de 1798?

tercer lugar, el pueblo mismo, partiendo de la propia determinación de la razón práctica y de la prudencia cultivase su salud, los curanderos y los médicos no necesitarían sanar el cuerpo con medios externos (30, 10-19). Aquí la filosofía entra en escena sin la erudición e incluso en contra de toda erudición; Diógenes el cínico sería su mejor representante, puesto que él denunciaba los superfluos rodeos de la cultura —«para todo lo cual no es necesaria desde luego gran erudición» (30, 16), Kant está de acuerdo con él, por el contrario, la erudición tan sólo puede estorbar, si la pura sabiduría sin ciencia cura de todos los males.

Pero el «esfuerzo propio» (30, 19) y la voluntad «de servirse de la propia razón» (31, 29) son completamente extraños al pueblo; éste sigue sus inclinaciones desordenadas y exige a los eclesiásticos, médicos y juristas que reparen las consecuencias de su inmoralidad, injusticia e incontinencia.

Es preciso añadir aquí que entre la sabiduría cínica sin ciencia y la divisa de la ilustración de servirse del propio entendimiento, existe tanto una afinidad histórica como ideológica. Puesto que el *sapere aude*<sup>22</sup>, que se dirige a todo el mundo, no puede ser la exhortación a enseñorearse de todas las ramas del saber —nadie puede dominar y enjuiciar por sí solo todos los ámbitos de la ciencia—. La máxima ilustrada tiene que significar otra cosa, y entraña de hecho el rescate de conocimientos y competencias de una errada delegación, que se ha convertido en algo obvio y que se opone ahora al ser humano como un poder extraño. Las circunstancias verdadera y auténticamente humanas, según el mensaje implícito, son de naturaleza simple y pueden ser solventadas por cualquiera con la propia razón; es suficiente con atenerse a la naturaleza y con vivir conforme a ella. Lo simple se ha deformado y complicado por medio de la cultura, una vez que se tornaron obvias las delegaciones de las propias competencias en otros y que se opusieron al ser humano en forma de prejuicios y de necesidades contra natura. La máxima kantiana de la ilustración, de servirse del propio entendimiento, no puede por tanto significar que todos los seres humanos han de convertirse en expertos en todos los terrenos, sino que la preocupación por la propia persona debe permanecer en la propia competencia: la preocupación por un trato pacífico con bienes externos, la preo-

---

<sup>22</sup> Acerca de la difusión del *dictum* de Horacio en la ilustración cf. Merker en: Kant 1977,48, nota 3.



cupación por la propia salud, en primer lugar la del cuerpo y luego también la del alma; que estos ámbitos pertenecen originariamente a la autodeterminación y que deben ser rescatados de la delegación en *otros* (teólogos, juristas, médicos), si el que es naturalmente mayor de edad no quiere perder esta condición y con ella la humanidad que corresponde a su condición de ser humano.

Vemos que la máxima de la ilustración en Kant manifiesta dos tendencias, una científica y otra anticientífica. La científica se basa en la idea de que las instituciones que ya existen pueden ser corregidas paulatinamente por medio de los escritos públicos, alcanzando con ello su configuración racional, el estado, p. ej., en la forma de una república. La anticientífica tiene como objetivo rescatar las falsas delegaciones en la competencia práctica del ser humano natural; en esta variante cínico-estoica se puede propiamente y *à la longe* prescindir completamente de la ciencia. La ilustración científicista conduce por el contrario a la profesionalización y al consiguiente alejamiento del impulso originario del *sapere aude*, del juzgar por sí mismo. De esta manera el proyecto de la ilustración contiene desde el principio una particular dialéctica de la ganancia propia y de la propia pérdida. Hay que añadir que esta problemática se contiene en el *sapere aude* y no en el sentido originario de la ilustración. De conformidad con este sentido originario, la ilustración se dirige a las representaciones oscuras y confusas, que por medio de la luz y de la actividad intelectual añadida adquieren el estatus de ideas claras y distintas. El conjunto de *obscurum* y *confusum* por una parte y *clarum et distinctum* por otra parte, es de todos conocido al menos desde Descartes y la ilustración parte de este orden de las representaciones. Es preciso agregar a modo de aclaración: la ilustración continental, puesto que la filosofía inglesa de esta época sigue la concepción (influenciada por Epicuro) según la cual las representaciones sensibles son como tales de claridad definitiva y que su distinción (lo «distinto» después de lo «claro») no es relativa a la resolución de lo interno «confuso», sino a la diferenciación de otras representaciones. En correspondencia con esta teoría de las representaciones, personificada en particular por Locke, no ha habido en Inglaterra ningún diagnóstico de la ilustración. La expresión «*Enlightenment*» es una proyección retrospectiva del siglo XIX, pero no la autoexplicitación de un programa. Debido al punto de partida completamente diferente tampoco en el caso de Platón y Aristóteles puede haber una originaria ilustración aunque las metáforas relati-

vas a la luz en particular en los escritos platónicos invitan a valorar a Platón como ilustrado. De este excursus acerca de la ilustración regresamos al texto.

El gobierno corrupto, como veíamos, pretende afianzar su influencia sobre el pueblo imponiendo a las facultades superiores una teoría «que no se origina en el puro discernimiento de quienes se hallan versados en la materia, sino en el cálculo de la influencia que sus comisionados puedan alcanzar con ella sobre el pueblo, pues éste propende naturalmente hacia aquello que le obligue a esforzarse y servirse de su propia razón lo menos posible [...]» (31, 25-29). Es decir, el gobierno interviene en la universidad con la finalidad de mantener al complaciente pueblo en la minoría de edad. La cita del escrito acerca de la ilustración, deslizada como quién no quiere la cosa, muestra de qué se trata aquí: la defensa de la ilustración en contra del pueblo que no se interesa por sus principios y en contra del gobierno, que persigue sus fines políticos orientando la universidad a la minoría de edad, queriendo imponer en cierto modo el programa del «opio para el pueblo» con medios universitarios.

¿En qué se basa la ilegitimidad de esta contienda insoslayable (31,37)? El fundamento de la oposición extrauniversitaria son las inclinaciones naturales, no disciplinadas por la razón, que no se sujetan a la legitimidad del desarrollo de una contienda (32, 3-5). Visto de otro modo: la originaria indisciplina del pueblo es propia en cierto sentido todavía del estado natural previo a la fundación de instituciones. En él los sabios, juristas y eclesiásticos degeneran en adivinos y hechiceros (30,33), para el pueblo disponen de fuerzas mágicas (31, 6). Solamente con la fundación del «estado civil» existen reglas de la contienda, sólo ahora pueden fijarse conceptualmente los términos de la discusión. La institución debe no obstante ser consciente de que el ilegítimo «estado de naturaleza» no se supera de una vez para siempre con la conquista del *status civilis*, sino que éste surte efecto en la *societas civilis*. En la interioridad de la universidad protegida por el poder es posible retraerse a la contienda legítima con sus rituales de la disputa reconocidos por ambas partes, pero el peligro originario exterior es inevitable. No existe por un lado la *città buona* con sus disputas civiles y por otro lado una *città cattiva* completamente diferente, sino que la magia y la irracionalidad rodean a la universidad y pueden estar seguras del apoyo de los políticos. Éste es el amenazador horizonte desde el que debe

ser contemplada la contienda interna de la universidad como fenómeno histórico. La barbarie está presente en la polis misma y pretende por tanto continuamente ejercer su influencia sobre la universidad.

No errará quien vea en el esbozo de la contienda ilegítima una polémica contra la política cultural contemporánea bajo el rey de Prusia Federico Guillermo II. Kant, con toda cautela, toma desde un punto de vista general las intervenciones del ministro Wöllner en la universidad y muestra la fundamental amenaza mediante el estado y sus motivos populistas. La *Contienda de las facultades* es un escrito dirigido a proteger a la universidad, un documento de la autoafirmación en contra de intromisiones estatales, un «extra muros *politici*», en el sentido exacto que denota la característica de lo ilegítimo, es decir, que la contienda es también profundamente antiestatal.

Pasemos ahora al interior de la institución misma, en la que Kant contempla la contienda legítima en sus tres formas posibles y necesarias.

## 2. *La disposición racional de la universidad*

Kant comienza la exposición de la contienda legítima de las facultades superiores con la facultad inferior con la frase: «Sea cual fuere su contenido, las doctrinas cuya exposición se halla el gobierno facultado para imponer a las facultades superiores mediante sanción no pueden ser tomadas ni respetadas sino como un mero estatuto que nace de su voluntad [...]» (32, 16-20). Este acto arbitrario de la promulgación de estatutos de las facultades superiores es interpretado del siguiente modo con respecto al primer caso contencioso: «El teólogo bíblico es propiamente alguien *versado en las Escrituras* y pone sus miras en el *credo eclesiástico*, el cual se basa en estatutos, es decir, en leyes que se derivan de una voluntad ajena; por contra, el teólogo racional *se inspira en la razón* y vuelve sus ojos hacia la *fe religiosa*, la cual se basa en leyes internas que cualquier hombre puede ir descubriendo a partir de su razón» (36, 11-16). La clave programática es: el arbitrio de «otro», que se opone a la razón en cada caso «propia». Mientras que las facultades superiores son heterónomas ya desde un principio, la facultad inferior tiene el deber de la autonomía.

Aquí se opone claramente el arbitrio heterónimo determinado por intereses al principio racional de la filosofía. En el caso del arbitrio se trata de expedientes del gobierno que comprometen a las facultades superiores con determinados contenidos en la investigación y la docencia. Kant sin embargo no tematiza la cuestión relativa a la facultad cognoscitiva con la cual disputan las facultades superiores acerca de su tarea. No puede tratarse de la razón, puesto que ésta queda reservada a la filosofía en tanto «conocimiento racional por conceptos»; el arbitrio, mencionado siempre de nuevo como el principio contrario a la razón, alcanza a la universidad desde fuera, pero no se ejercita internamente y, además, no se trata de un órgano cognoscitivo. Pienso que solamente resta una facultad, que, según precedentes kantianos (no textualmente), se pueda nombrar aquí: el *entendimiento* (*Verstand*), como facultad inferior en oposición a la razón superior. Se podría caracterizar a las facultades superiores como ligadas permanentemente al entendimiento y como positivistas; están sujetas a lo que les es dado previamente y aplican su entendimiento a interpretar conforme a los escritos lo dado que ha sido objeto de sanción y a hacer efectiva la enseñanza. El mero pensamiento intelectual gobierna por separado las tres facultades, no obstante es siempre la misma facultad cercenada la que domina en ellas.

La razón está representada —obviamente— sólo en *una* facultad, mientras que el ámbito subalterno de la disposición mediante el arbitrio se descompone en la *diversidad* de las tres facultades. La razón una frente a la diversidad y lo separado, pero a la vez la razón una frente a una diversidad *limitada*, la de la tríada. Es la unidad en y frente a una diversidad dada externamente, de bienes externos, el propio cuerpo y el alma: estos tres dominios, en sí mismos contingentes, se convierten para la razón en los únicos posibles, los hay, y hay solamente éstos, no pueden aparecer otros. Kant sin embargo no tematiza la cuestión de en qué *a priori* se fundamenta esta estructura de 1,2,3/4<sup>23</sup>. Y además, la contienda de las facultades es posible

---

<sup>23</sup> Esto llama la atención, puesto que la permanente repetición del modelo no podía pasar inadvertida. Hago un recuento de los casos principales: ontología (analítica trascendental)/psicología, cosmología, teología (construcción de la doctrina de los elementos de la *Crítica de la razón pura* según el modelo de los manuales de metafísica); concepto, juicio, raciocinio/doctrina del método (construcción de la doctrina de los elementos y la doctrina del método de la *Crítica de la razón pura* según el modelo de los

sólo si las facultades no están implicadas en una pugna entre ellas (teología contra jurisprudencia, etc.), sino que se encuentran en una colisión sistemática sólo con una, con la cuarta facultad. Esto es típico de la disposición 1,2,3/4. La cuarta posición hace posible la interconexión de la unidad subdividida y ostenta el monopolio de las relaciones internas, mientras que los tres primeros elementos permanecen separados unos de otros. Se asemeja en esto la disposición de la universidad a la tabla de los juicios en la *Crítica de la razón pura* en la que los tres primeros títulos designan contenidos diferentes entre sí (la cantidad, cualidad y relación de cada juicio) mientras que el cuarto, la modalidad, no añade ningún contenido propio, sino que se refiere reflexivamente a los precedentes, asignándoles una posición: «La modalidad de los juicios constituye una especialísima función de los mismos y su carácter distintivo consiste en no aportar nada al contenido del juicio (ya que, fuera de la cantidad, la cualidad y la relación, no hay nada que constituya el contenido de un juicio) y en afectar únicamente al valor de la cópula en relación con el pensar en general» (*Crp*, A 74) ¿Pensaba Kant en este isomorfismo de la universidad y la tabla de los juicios cuando hablaba de la «unidad sistemática» (11, 12) de los tres escritos reunidos en la *Contienda de las facultades*? Retrospectivamente se trata de una idea que no carece de importancia; pero puesto que Kant mismo no tematizó explícitamente como su *a priori* el modelo 1,2,3/4 utilizado por él tantas veces, es más probable que pensase en el motivo transversal de la heteronomía y la autonomía. Utilizamos por tanto ese motivo como idea conductora de la «unidad sistemática».

---

manuales de lógica); cantidad, cualidad, relación/modalidad (construcción de la tabla de los juicios y las categorías); teología, jurisprudencia, medicina/filosofía (construcción de la universidad en la *Contienda de las facultades*); consejero de hacienda, oficial, eclesiástico/rey (*¿Qué es ilustración?* Según la sociedad estamental europea, documentado en la literatura desde la *Politeia* de Platón); «1.¿Qué puedo saber? 2. ¿Qué debo hacer? 3. ¿Qué me está permitido esperar?/ ¿Qué es el ser humano?» La concepción de las tres críticas basada en una teoría de las facultades, conduce a la cuarta crítica fundamental y común: «[...] así consta pues la crítica de la razón pura [...] de tres partes: la crítica del entendimiento puro [la *Crítica de la razón pura* de 1781], de la facultad de juzgar pura [de 1790] y de la razón pura [de la razón práctica de 1783].» (V 179, 10-13). Hablar aquí de casualidad sería según el *dictum* del propio Kant de 1755, «insolente» (I 227, 20). Al respecto cf. Brandt 1998.

El modelo de coordinación en la cultura europea que yo mismo he revelado recientemente integra la universidad de cuatro facultades y con ello la kantiana *Contienda de las facultades* en una estructura que resulta familiar y es, por eso, de todos conocida, antes de trabar conocimiento con ella *in concreto* y por *anámnesis*. Sin que por otra parte esto haya sido observado y retenido por el autor mismo, el intérprete encuentra que la misma estructura fundamental determina también al estado, es decir, a la formación jurídica que fundamenta y sostiene a la universidad. Puesto que esta forma de análisis estructural es infrecuente, y la correspondencia entre la estatalidad y la universidad es desconocida, se debe exponer brevemente el isomorfismo de la realidad jurídica y la universidad.

Tomamos como punto de partida la «División general de los deberes jurídicos» que Kant acomete «siguiendo a *Ulpiano*» (VI 236,20): «Sé un hombre honesto (*honeste vive*) [...] No dañes a nadie (*neminem laede*) [...] Entra (si no puedes evitar lo último) en una sociedad con otros, en la que a cada uno se le pueda mantener lo suyo (*suum cuique tribue*).» (VI 236,24-237,3) ¿Cómo se asegura Kant de la completud y, en general, de la razón interna de estos tres deberes jurídicos? La tríada de alma, cuerpo y bienes externos, en la que se basan las tres facultades superiores en la *Contienda de las facultades* (con una inversión de las posiciones segunda y tercera, es decir, alma, bienes externos, cuerpo), no se puede aducir aquí. Pero para el teórico sistemático tiene que haber un principio que impida que puedan ser pensadas y añadidas cualesquiera posiciones ulteriores. Las tablas de los juicios y las categorías mencionadas anteriormente alumbran la solución. La categoría de la relación recorre las posiciones de la sustancia, la causalidad y de la comunidad. En primer lugar, el *honeste vive* adopta la función de la sustancia, puesto que indica: establécete y mantente a ti mismo como persona jurídica, el ser persona presupone que el ser humano en cada caso se afirma como individuo jurídico —esta exigencia es elemental e irrecusable—. No seas una cosa, no permitas que te conviertan en cosa, proclama el imperativo del *honeste vive*. En segundo lugar: la función de la causalidad se encuentra en el *neminem laede*; no actúes frente a otros de modo que los dañes en su ser persona, en su esfera jurídica. Éste es el tema del «derecho privado», que establece en qué ámbitos de objetos en el espacio y en el tiempo fuera de mí mismo soy susceptible de daño (estructurado de nuevo según la

categoría de relación, cf. VI 247, 18-22). En tercer lugar: la función de la comunidad se encuentra, según se reconoce fácilmente, en el *suum cuique tribue*, puesto que aquí la sustancialidad de la persona y su mío jurídico exterior, en tanto que puede ser leso, se coloca en un legal y protegido nexo conjunto de la mutua correlación. Éste es el tema del «derecho público», en el que el estado ocupa el lugar primordial ¿Cuál es la cuarta posición que correspondería a la facultad inferior? En la «doctrina del derecho» la respuesta a esta cuestión final es completamente diáfana: es la razón pura práctica con el imperativo categórico la que hace posibles en general los deberes jurídicos. La ley de la libertad es el principio generador que posibilita y exige el desarrollo en los tres pasos particulares de la articulación de la libertad externa. Se establece en la *Introducción* a la *Metafísica de las costumbres*, en el capítulo acerca de los «Conceptos preliminares de la metafísica de las costumbres»: «*Obligación* es la necesidad de una acción libre bajo un imperativo categórico de la razón [...] *Deber* es la acción a la que alguien está obligado» (VI 222). Los tres imperativos de los deberes jurídicos se fundamentan por tanto en la ley de la libertad, de validez categórica. Este isomorfismo entre la universidad y el derecho en su conjunto resulta sintomático con respecto a la concepción global de la filosofía kantiana de la razón.

La estructura fundamental del antagonismo de las facultades mutuamente coordinadas está determinada por dos tendencias. Existe por una parte la idea de un progreso de la razón y con ello de la asimilación del arbitrio que se le opone. Por otra parte se mantiene que los estatutos son impuestos por la autoridad del gobierno y por lo mismo son y permanecen insolubles. Ambos conceptos poseen su propia fundamentación y su dinámica, que abordaremos brevemente en lo que sigue.

«Esta querrela puede muy bien coexistir con el acuerdo de la comunidad académica y la sociedad civil en máximas cuya observancia ha de propiciar un progreso continuado de ambas clases de facultades hacia una mayor perfección y finalmente prepara para la destitución de todas las limitaciones de la libertad del juicio público por medio del arbitrio del gobierno» (35, 16-21). Las facultades superiores encauzan a sus funcionarios bajo la guía de la filosofía «más y más por la senda de la verdad» (2-9, 15-16). La razón logrará por tanto en el curso de la historia incorporar aquello que se le resiste; el proceso no se puede prever, pero la línea de meta está fija-

da. Si fuese posible «eliminar filosóficamente» (*wegzuphilosophieren*) (38, 10) las disposiciones arbitrarias mediante la crítica de la razón, entonces habría únicamente una facultad en la universidad, la facultad de filosofía. Con ello se habría alcanzado al mismo tiempo el objetivo de la ilustración, la plena mayoría de edad del pueblo en la autodeterminación de los bienes externos y del bienestar corporal y espiritual, el pueblo no necesitaría ningún intermediario formado académicamente en sus asuntos en grado sumo propios.

Frente a esta expansión de la razón sitúa Kant por otra parte la necesidad política de atenerse firme e impertérritamente a los estatutos de las facultades superiores establecidos arbitrariamente y de oponerse a todas las tendencias disolutorias. Bajo esta premisa está prohibido sutilizar, en ello consiste la especificidad tanto de la facultad de teología como de la jurídica (23-26, cf. tb. XX 428, 1: «no sutilizar»). Se coloca aquí en el centro el aspecto estatal de una «religión civil» y de la «norma perfectamente determinada de la jurisprudencia (*ius certum*)» (25, 25). Conforme a esta tesis contraria, en el curso de la historia, bien mirado, no cambia nada en absoluto, salvo que presumiblemente la razón contribuirá a una cierta racionalización de lo irracional.

Tal vez se pueda establecer una mediación entre estas dos posiciones contrapuestas recurriendo al doble uso de la razón en el escrito acerca de la ilustración de 1784. El uso cosmopolita o uso público de la razón puede y debe atenerse en todo momento a la razón misma, el uso de la razón —tal vez habría que decir: del entendimiento— en la administración estatal, está por el contrario fijado mediante los estatutos (VIII 36-37); en la administración rige la prohibición de la *res novae*, con el fin de contrarrestar la siempre amenazante «anarquía» (24, 25). En la publicidad cosmopolita, en cambio, es bienvenido precisamente lo nuevo y particularmente lo paradójico (de un Rousseau o de Kant). Pese a una mediación de este tipo entre el uso de la razón público-cosmopolita y el privado-administrativo, sigue siendo difícil para el escrito de 1798 considerar como compatibles los enunciados antagónicos relativos a la supresión y a la conservación de las facultades superiores.

La razón, de la que se habla aquí como de la cuarta posición, es, por una parte, la razón por antonomasia, que se orienta a la verdad como tal. Razón es «la facultad de juzgar de conformidad con la autonomía, es decir, libremente (según principios del pensar en general)» (27, 30-31). «Y por lo tanto, la facultad de filosofía, dado



que tiene que responder de la *verdad* de las doctrinas que debe admitir o simplemente albergar, ha de ser concebida como libre y como sujeta tan sólo a la legislación de la razón y no a la del gobierno» (27/28). La facultad inferior misma se divide no obstante en dos «departamentos» (28, 16 y 1; también XX 430, 26) conforme a la división clásica de los conocimientos en históricos y filosóficos, en conocimientos que compilan hechos y conocimientos que proporcionan fundamentación; el último tipo, de acuerdo con la doctrina kantiana de los conocimientos racionales *a priori*, se subdivide en conocimientos matemáticos y filosóficos, estos a su vez en metafísica de la naturaleza y metafísica de las costumbres (28, 16-22).

La discusión se refiere sin embargo exclusivamente a cuestiones de filosofía práctica. Los problemas puramente teóricos no son objeto de consideración en la disposición kantiana de la conciencia; piénsese por ejemplo en la doctrina de la doble verdad que en la baja Edad Media y en la temprana Edad Moderna determinaba la discusión entre la teología y la filosofía. Se ha mencionado ya que Kant estaba sobradamente familiarizado con la vieja cuestión de la doble verdad, si no en sus particularidades históricas, sí al menos en nuevos ámbitos de problemas. En una copia de la lección de geografía física se encuentra por ejemplo una noticia que tematiza la diferencia entre la historia de la creación y la moderna investigación de la historia de la Tierra: «Puesto que esta gran probabilidad no deja lugar a que se debiera creer que la Tierra fuese producida inmediatamente tal cual es ahora»<sup>24</sup>. Esto significa que la verdad de la Biblia tiene que ceder ante la verdad de la investigación moderna. Pero también: «Hay que proceder cuidadosamente con la revelación en lo que respecta a la observación física: [contiene] solamente el gobierno doméstico del género humano, pero no observaciones físicas, con respecto a éstas se piensa allí únicamente tal como parece a los ojos naturales, p. ej. en relación con la creación se trata particularmente acerca de la Tierra, luego del Sol y de la Luna» [...] <sup>25</sup>. En otro apartado se expone el resultado de la ciencia con la amonestación complementaria: «Los observadores de la naturaleza deben recorrer un camino muy diferente, y no ceñirse a revelación alguna; [...]» <sup>26</sup>. Estos problemas ya no se

---

<sup>24</sup> «Geografía física Kaehler», p. 186 (inédito).

<sup>25</sup> «Geografía física Kaehler», p. 325-326.

<sup>26</sup> «Geografía física Messina», p. 164-165 (inédito).

encuentran en la contienda de la facultad de teología con la de filosofía, la oposición de la teología universitaria contra un conocimiento de ciencias como la geografía física o la física y la astronomía se ha desmoronado a ojos vistas y Kant ya no le presta atención alguna. El Viejo y el Nuevo Testamento se consideran por tanto en el período del surgimiento de la primera parte de la *Contienda de las facultades* exclusivamente como un compendio de moral, al que le es completamente ajeno el contexto teorético de la explicación del mundo. De acuerdo con ello Kant vincula acto seguido el concepto de religión con la moral racional, conforme a la cual la religión no es «el conjunto de ciertas doctrinas en cuanto revelaciones divinas (puesto que esto se denomina teología), sino el compendio de todos nuestros deberes en general tomados cual *mandatos* divinos (lo que se traduce a nivel subjetivo en la máxima de acatarlos como tales)» (36, 18-21).

La contienda de la facultad filosófica con la jurídica es obviamente un problema de la filosofía práctica, en especial del derecho y del desarrollo de la jurisprudencia, aún cuando se intenta dar a la cuestión del progreso una respuesta «consistente también para la más estricta teoría» (88, 35-36). Esto nos ocupará *in extenso*. En el caso de la medicina tampoco se tematiza cuestión teorética alguna, relativa por ejemplo a la investigación del cuerpo humano, sino que se tematiza el trato práctico con el propio bienestar corporal. En un trabajo preliminar del cuarto apartado se dice que la dietética es un arte liberal, del que cada uno podría adueñarse: «Se ve con facilidad que la última es propiamente una *filosofía*, es decir, un conocimiento racional por conceptos y principios estoicos basados en ellos (*sustine et abstine*) y ciertamente, una filosofía (técnica)<sup>27</sup> *práctica*» [...] (XXIII 464, 11-14).

Así hubiera sido posible tal vez incluir la problemática del cuerpo-alma, que Kant discutía no con Hufeland, sino con Samuel Thomas Sömmering. Kant escribió una réplica a su escrito a él dedicado *Acerca del órgano del alma* (Königsberg 1795), que se incluye en la edición de la Academia erróneamente como «suplemento» a su carta del 10 de agosto de 1795. En relación con la cuestión del lugar que ocupa el alma se «busca un *Responsum*, por el que pueden dos facultades entrar en conflicto por su jurisdicción (el *forum compe-*

---

<sup>27</sup> Técnico-práctico como contrario de moral-práctico; cf. la explicación en la *Introducción a la Crítica del Juicio*, V 127,4-173,36.

*tens*), la de *medicina*, en su área anatómico-fisiológica, con la *de filosofía*, en su área psicológico-metafísica» [...] <sup>28</sup>.

Se añade aquí una reflexión más general acerca de la naturaleza fundamental de esta contienda, que surgiría con los intentos de coalición entre los principios empíricos y los principios *a priori* —«un caso que acontece siempre de nuevo en los intentos de la unión de la doctrina del derecho *pura* con la política, como *empíricamente-condicionada*, o del mismo modo en la doctrina de la religión pura con la revelada, asimismo como *empíricamente-condicionada*» (XII 30, 25-28)—. Con ello se originan, según se dice a continuación, contrariedades, que «se basan meramente en la contienda de las facultades, en la que entraría la cuestión, si se solicita de una universidad (como una institución que comprende toda la sabiduría), la respuesta de un jurisconsulto» (XII 30, 28-31). La *Contienda de las facultades*, en el esbozo de 1795, es provocada por una demanda externa <sup>29</sup>, que se dirige a la universidad en su conjunto, de modo que ha de decidirse intrauniversitariamente qué facultad es competente para la respuesta. Y aquí se yerguen, como en la gigantomaquia de Platón, los empiristas (de las facultades superiores) contra los aprioristas (de la filosofía) en *contienda* por la competencia para la respuesta a la demanda formulada a la universidad. Kant se vale de este epígrafe en 1798, sin comprometerse a mantener el esbozo de 1795; de hecho la situación de la demanda formulada a la universidad ya no aparece en la teoría general de la contienda; la contienda, en cierto modo, se ha independizado, anidando a la larga en la urdimbre del contraste, puesto que ahora se desenvuelve en general entre el orden racional *a priori* de la facultad de filosofía y la disposición arbitraria de las facultades superiores. Podemos no obstante tal vez descubrir en el texto principal un rudimento de esta demanda externa, a saber, en el segundo caso contencioso. Se trata en él acerca de una «cuestión renovada» (79, 1), a lo que sigue a continuación: «¿Qué es lo que se quiere saber aquí? Se solicita un fragmento de la historia del género humano [...]». (79, 5-6). Para la respuesta a esta cues-

---

<sup>28</sup> Bayerer 1992, 129 y 148 considera la supresión de la problemática del cuerpo-alma en el apartado III de la *Contienda* como un déficit; pero por lo visto Kant quería excluir de los asuntos de la *Contienda* todos los problemas teoréticos puros.

<sup>29</sup> Cf. *supra*.

tión o demanda<sup>30</sup>, es competente sin duda la facultad de filosofía, no la de derecho o la de teología<sup>31</sup>. El segundo apartado habría sido escrito por lo tanto inmediatamente para la *Contienda de las facultades*, que surge a partir de demandas: «solicitan de mí un juicio [...]», resuena el eco de demanda y respuesta en el tercer apartado (97,15). Puede que aquí se encuentre el vínculo de la unión externa de los tres ensayos, nosotros sin embargo buscamos la interna «unidad sistemática» (11, 12).

La construcción del escrito se atiene al orden racional y al «orden jerárquico usualmente aceptado entre las facultades superiores» (22, 6-9). Conforme al «*instinto natural*» (22, 9) la medicina se encontraría al principio y la teología al final<sup>32</sup>. Puesto que la universidad en conjunto se desarrolla sin embargo, como hemos visto, partiendo de la perspectiva de la razón, se debe comenzar por la teología, luego, bien mirado, debería seguir la medicina, y la jurisprudencia, que se ocupa del bien relativamente poco importante de lo mío y lo tuyo externo, debería estar al final.

Hemos tomado como punto de partida la observación de que Kant, al final del *Prólogo*, habla de las partes de su escrito, surgidas con distintas intenciones en diferentes momentos, como de tres «[...] ensayos adecuados no obstante para la unidad sistemática de su enlace en una obra», que «se podrían reunir convenientemente en un volumen» (11, 12-16). Se ha intentado mostrar que la unidad sis-

---

<sup>30</sup> Cf. «cuestión» XII 31, 15; 29; «demanda» XII 31, 12: «Es ist damit noch eine Anfrage an die Metaphysik verbunden [...]»

<sup>31</sup> Un trabajo preliminar del segundo apartado de la *Contienda de las facultades* comienza: «Esta importante demanda formulada a la facultad de filosofía [...]»; más adelante se dice: «Puesto que entretanto los teólogos se han apoderado de esta investigación [...]» (XV 650,4 y 651, 19-20, *Refl. 1471a*). Se ve que Kant estiliza también aquí sus reflexiones acerca de la praxis de la demanda a la universidad y la contienda de las facultades en relación con la cuestión de quién debe finalmente responder.

<sup>32</sup> Con esta figura reversible del orden natural y el orden racional adopta Kant un motivo que había presentado *in extenso* en la *Crítica de la razón práctica*, bajo el título de «paradojas del método»: «Este es el lugar apropiado para explicar la paradoja del método de una crítica de la razón práctica: que el concepto de lo bueno y lo malo no debe ser determinado antes de la ley moral (para lo cual, aparentemente, ese concepto tenía que ser colocado como fundamento), sino sólo (como ocurre aquí) después y mediante ésta» (V 62, 36-63, 4).

temática se encuentra en la triple confrontación de heteronomía y autonomía de las facultades superiores con la inferior.

### Bibliografía

- BAYERER, WOLFGANG GEORG, *Eine Vorarbeit Kants zum «Streit der Fakultäten»* (Abschnitt III: «Von der Macht des Gemüths, durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu sein») nebst Notizen für seine Stellungnahme zu J. S. Becks «Standpunktlehre», Diss. Gießen, 1992.
- BRANDT, REINHARD, «Zum “Streit der Fakultäten”», en *Kant-Forschungen I*, 31-78, (1987).
- «Die politische Institution bei Kant», en Göhler, G./Lenk, K./Münkler, H./Walther, M. (Eds.), *Politische Institution im gesellschaftlichen Umbruch. Ideengeschichtliche Beiträge zur Theorie politischer Institution*. Opladen, 335-357, 1990.
- *D’Artagnan o il quarto escluso. Su un principio d’ordine della storia culturale europea 1, 2, 3 / 4*. Postfazione di Daniela Falcioni, Turín, Feltrinelli, 1998.
- *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants «Streit der Fakultäten»*, Berlín: Akademie Verlag, 2003.
- DERRIDA, JACQUES, *Du droit à la philosophie*, París, Verdier, 1990.
- DIDEROT, DENIS, *Oeuvres complètes*, Band XXV, París, Jean Deprun, 1986.
- IUSTINIANUS «Imperium Byzantinum, Imperator I.», *Corpus iuris civilis [22. ed. lucis ope expressa]*, ed. Paul Krüger et Theodor Mommsen. Dublín, Zürich, 1972 ss.
- KANT, IMMANUEL, *Gesammelte Schriften* (Akademie-Ausgabe), Berlín, Walter de Gruyter, 1900.
- *Der Streit der Fakultäten*. Hamburgo, Meiner, 1959.
- *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, ed. José Gómez de Caffarena y Roberto Rodríguez Aramayo, Madrid, CSIC, 1992.
- *Che cos’è l’illuminismo?* Ed. Nicolao Merker, Roma, Editori Riuniti, 1997.
- KRAUS, JIRI XERXES, *Die Stoa und ihr Einfluß auf die National-ökonomie*, Marburgo, Metropolis-Verlag, 2000.
- PETRONE, GIUSEPPE LANDOLFI, *L’ancella della ragione. Le origini di Der Streit der Fakultäten*, Nápoles, La città del sole, 1997.

- MACHIAVELLI, NICCOLÒ, *Tutte le opere*, ed. Mario Martelli, Roma, Salerno Editrice, 1971.
- MYERS, M. L., «Philosophical Anticipations of Laissez-Faire» en *History of Political Economy* 4, 167 ss., 1972.
- PSEUDO-LONGINOS, *Vom Erhabenen*, ed. Reinhard Brandt, Darmstadt, 1966.
- SHAFTESBURY, ANTHONY EARL OF, *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times, etc.*, ed. John M. Robertson, Gloucester Mass, 1963.



# FILOSOFÍA APLICADA: LA IDEA DE FICHTE PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

*Stefano Bacin*

Scuola Normale Superiore di Pisa

«Denk ich an Berlin, auch vor mir steht  
Sogleich die Universität.  
Dort reiten vorüber die roten Husaren,  
Mit klingendem Spiel, Trompetenfanfaren –  
Es dringen die soldatesken Töne  
Bis in die Aula der Musensöhne.  
Wie geht es dort den Professoren  
Mit mehr oder minder langen Ohren?»

(Heine, *Nachgelesene Gedichte: Die Menge tut es*)

«*Falsche Freunde*»

Fichte comenzó a desarrollar una reflexión articulada sobre la función y el ordenamiento de los estudios universitarios seguramente antes de que una ocasión concreta lo incitase a hacerlo. Sin considerar aquí los argumentos afines tratados desde 1794 en los cursos sobre el «destino del docto», evidentemente ligados también a este orden de cuestiones, una reflexión específicamente referida a cuanto atañe a la organización y a las características de los estudios universitarios emerge en el curso de su periodo prusiano, que comprende los años de Berlín, con el paréntesis de Erlangen y de Königsberg, y las vicisitudes de las guerras napoleónicas. En Berlín, durante el verano de 1806, Fichte dedicó a estos temas un texto que lleva el título de *Ideas para la organización interna de la Universidad de Erlangen*, al cual se unía el proyecto de una publicación periódica que debería haber documentado los progresos conseguidos por la institución renovada según esas directrices. Pero ya antes, en una carta del 1 de julio de 1805, Fichte había escrito: «he elaborado grandes e incisivos proyectos para la institución de una verdadera universidad nacional alemana; los difundiré poco a poco en los lugares



apropiados»<sup>1</sup>. Así pues cuando, en 1807, se le pidió que presentase una propuesta en el marco de las discusiones que llevaron después a la fundación de la universidad de Berlín, no se encontró en modo alguno desprevenido, y pudo responder en tiempo breve con el extenso *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior*.

Estas intervenciones tuyas no han gozado nunca, sin embargo, de particular fortuna, ni en su época, ni en las sucesivas. Quizá también por el hecho de que las ideas contenidas en ellas no se realizaron y de que no contribuyeron por tanto de manera directa a la creación de la nueva institución, se tiende habitualmente a limitarse a constatar este momento de la actividad de Fichte y a insertarlo en el cuadro más general de la reflexión sobre las reformas de la educación y de los estudios desarrollada en Alemania al menos a partir de la *Contienda de las facultades* de Kant. Normalmente se subraya la excepcionalidad del hecho de que en el transcurso de un par de decenios muchos de los principales intelectuales alemanes alimentasen un debate de esas proporciones, se indican algunos rasgos comunes a sus intervenciones y ciertas tendencias generales, proponiendo una suerte de caracterización de este momento histórico, y en este diseño se introducen las propuestas de Fichte.

Semejante modo de proceder no carece de justificaciones, pero su utilidad tiene fuertes limitaciones; resulta provechoso sobre todo en perspectiva histórica o sociológica, mientras que no lo es tanto si se está interesado en la dimensión filosófica o teórica del debate, en el que se enfrentan posiciones decididamente divergentes entre sí, que no deben ser reconducidas a la unidad superficial dada a partir de una serie de semejanzas de familia. Ciertamente cada intervención no puede ser explicada como una simple reacción a una misma

---

<sup>1</sup> GA III/5,309. (Los escritos de Fichte se citan a partir de: *J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, hrsg. v. Reinhard Lauth et al., Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1962 ss., indicada con la abreviatura GA). Según los editores de las obras de Fichte, el destinatario de la carta era quizá Christoph Wilhelm Hufeland, que después estuvo entre los profesores que presentaron al gobierno su opinión en relación a la próxima fundación de una universidad en Berlín: cfr. sus *Ideen über die neu zu errichtende Universität zu Berlin und ihre Verbindung mit der Akademie der Wissenschaften und anderen Instituten*, en W. Weischedel (Hg.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlín, De Gruyter, 1960, 16-27.

ocasión concreta —o sea la oportunidad de fundar una nueva universidad en Berlín en ese contexto histórico particular—, sino que debe comprenderse también en sus motivaciones filosóficas<sup>2</sup>; es bastante obvio que para Fichte, así como para Schleiermacher o para Humboldt, la intervención sobre la organización de la universidad estaba ligada a posiciones más generales que deben tenerse presentes. En efecto, las perspectivas teóricas en juego eran tan variadas que expresaban motivaciones diversas entre sí, confirmando un valor y una fisonomía diferente a la ocasión que se presentaba. Lo que me parece particularmente evidente en el caso de Fichte es que su propuesta no sólo no es ocasional, sino que está ligada a ciertos aspectos relevantes de su pensamiento. Está casi provocada por ellos de una forma que es importante intentar aclarar.

No faltan, naturalmente, los rasgos comunes a las posiciones presentadas por Schelling, Fichte, Schleiermacher y Humboldt (por mencionar sólo los nombres más relevantes). Es muy significativo, sobre todo, que todos hayan argumentado la exigencia de repensar y de reorganizar las universidades teniendo presente la idea de una cierta unidad orgánica del saber que abraza a todas las disciplinas y que permite articular las relaciones sea desde el punto de vista científico, sea desde el institucional. Al mismo tiempo, es también importante evidenciar cómo se compartía la idea de una clara preferencia por la facultad de filosofía respecto a las otras, a diferencia de lo que sucedía en el cuadro tradicional. Sobre estos dos puntos volveré más adelante de manera breve; pero quisiera observar inmediatamente que semejante convergencia de opiniones aparece ya más difuminada si se tiene presente que en realidad se trata sólo de la fase avanzada de una evolución que tiene sus premisas no sólo en la *Contienda de las facultades* y en general en la repercusión de la filosofía crítica, sino también en el sistema de Wolff y en posturas posteriores como la de Georg Friedrich Meier<sup>3</sup>. Los rasgos que normalmen-

---

<sup>2</sup> Cfr. en primer lugar las consideraciones de Luc Ferry —Jean-Pierre Pesron— Alain Renaut, *Présentation*, en *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, París, Payot, 1979, 9-40: 10 ss.; y Luc Ferry – Alain Renaut, *Université et système. Réflexions sur les théories de l'Université dans l'idéalisme allemand*, «Archives de Philosophie» 42 (1979), 59-90, 64 ss.

<sup>3</sup> Para un cuadro general cfr. Hans Erich Bödeker, *Von der «Magd der Theologie» zur Leitwissenschaft. Vorüberlegungen zu einer Geschichte der*

te se indican como comunes interesan en verdad a un todo demasiado amplio y heterogéneo; no se puede ciertamente atribuir demasiados elementos teóricos compartidos a una serie así de autores.

Quizá el principal punto de contacto entre las ideas de Fichte, Schelling, Schleiermacher y Humboldt sea en cambio de tipo diferente, y posea en realidad sobre todo carácter negativo: estas ideas se encuentran unidas en primer lugar por el hecho de haberse dirigido contra una misma tendencia, de haber tenido —por decirlo así— enemigos comunes. De hecho, desde antes de la mitad del siglo XVIII hubo en la cultura alemana una serie de discusiones acerca del valor de la educación vigente en aquel momento, en las que numerosos autores afirmaron que las universidades se habían convertido en inútiles para la sociedad de entonces, llegando a argumentar que debían ser radicalmente reformadas, si no incluso suprimidas. Se difundía la opinión de que los estudios universitarios resultaban ya demasiado alejados de cualquier aplicación práctica y profesional y de que no contribuían a formar ciudadanos integrados en los engranajes de la vida social: por ello debían adecuarse a los verdaderos objetivos de la educación, o simplemente debían sustituirse por cursos de estudio más apropiados<sup>4</sup>. Por un lado es evi-

---

*Philosophie des 18. Jahrhunderts*, «Das achtzehnte Jahrhundert» 14 (1990), 19-57, en particular sobre Wolff 25 s. A propósito del interesante caso que representa Meier cfr. Günther Gawlick, *Ein Hallischer Beitrag zum Streit der Fakultäten: Georg Friedrich Meiers «Betrachtungen über das Verhältnis der Weltweisheit zur Gottesgelartheit» (1759)*, en R. Theis – C. Weber (Hg.), *De Christian Wolff à Louis Lavelle*, Hildesheim, Olms, 1995, 71-84.

<sup>4</sup> A propósito cfr. R. Steven Turner, *University Reformers and Professional Scholarship in Germany, 1760-1806*, en L. Stone (ed.), *The University in Society*, Princeton, Princeton University Press, 1974, II, 495-531; tr. it. M. S. Innocenti en L. Stone (cur.), *L'università nella società*, Bologna, Il Mulino, 1980, 465-510; R. S. Turner, *Universitäten*, en K.-E. Jeismann – P. Lundgren (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, III: 1800-1870, München, Beck, 1987, 221-249. Pero cfr. además René König, *Vom Wesen der deutschen Universität*, Berlín, Verlag Die Runde, 1935, 17-29, y, en particular por cuanto concierne al ambiente berlinés, Adolf Stölzel, *Die Berliner Mittwochsgesellschaft über Aufhebung oder Reform der Universitäten (1795)*, «Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte» 2 (1889), 201-222. Sobre las implicaciones para la literatura de la difundida crisis de prestigio de las universidades cfr. Theodore Ziolkowski, *German Romanticism and Its Institutions*, Princeton, Princeton University Press, 1990, 222-227.

dente la influencia de ciertos elementos de la Ilustración francesa, drásticamente antiacadémica, y a la vez de la impresión que debieron suscitar las disposiciones en política de la educación tomadas en Francia en el curso de los decenios revolucionarios y después bajo Napoleón<sup>5</sup>. En Alemania, en el campo de la pedagogía, la crítica de los estudios universitarios provenía del ámbito del filantropismo de Johann Heinrich Basedow, mientras que en la perspectiva que aquí más nos interesa estas posturas se entrelazaban con las diversas variantes de la filosofía popular. Situando en primer lugar la distinción polémica entre una filosofía para el mundo (y para el hombre) y una filosofía de escuela, que no era capaz de salir de los muros de la facultad, los representantes de esta orientación llegaban a menudo a polemizar contra la institución misma de la universidad y contra su conformación de entonces. No es casualidad que el primero a quien se pidió opinión para la fundación de un «instituto de educación superior» en Berlín fuese justamente Johann Jakob Engel, conocido exponente de la filosofía popular y autor de la revista *Der Philosoph für die Welt*<sup>6</sup>.

Además, con esta devaluación de los estudios universitarios se mezclaba a menudo también una polémica contra la filosofía —contra la «nueva filosofía» de Kant y de sus epígonos— en tanto que disciplina especulativa, y como tal inútil para el individuo y para la sociedad, cuando no dañina. Desde esta óptica, por poner sólo un ejemplo, se recordaba entonces que las universidades no podían ser consideradas el único lugar del saber, como lo evidenciaba el hecho de que tantos personajes determinantes de la filosofía moderna no habían sido académicos. Éste y otros argumentos corrientes eran uti-

---

<sup>5</sup> A propósito cfr. p.ej. Sergio Moravia, *Il tramonto dell'Illuminismo. Filosofia e politica nella società francese (1770-1810)*, Bari, Laterza, 1968, 315 ss. y 594 ss.

<sup>6</sup> Cfr. Johann Jakob Engel, *Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin* (13.3.1802), en Wilhelm Weischedel (Hg.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlín, De Gruyter, 1960, 3-10 (y también en J. J. Engel et al., *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, hrsg. v. Ernst Müller, Leipzig, Reclam, 1990, 6-17). Sobre Engel y la filosofía popular cfr. Christoph Böhr, *Philosophie für die Welt. Die Popularphilosophie der deutschen Spätaufklärung im Zeitalter Kants*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 2003, 67-81.

lizados precisamente en Berlín, aún en el año 1806 —apenas antes, por tanto, de la redacción de los escritos de Fichte y Schleiermacher—, por parte de Friedrich Nicolai (y muchos de estos temas serían retomados después por Schopenhauer en su polémica)<sup>7</sup>.

Cuando se habla de las posturas acerca de estos temas por parte de los autores de las nuevas generaciones de entonces es necesario tomar en consideración este telón de fondo. Éste explica, entre otras cosas, cómo intervenían al respecto incluso cuando no se presentaba concretamente la oportunidad de fundar una nueva institución, como en Berlín, y antes en Gotinga. Se trataba sobre todo de afrontar cuestiones abiertas y ya abordadas en el debate de la época, que implicaban a todo hombre de cultura, y aspectos centrales de la concepción del trabajo intelectual. Todos los autores acerca de los que tratamos en este ámbito —Kant, después Schelling, y luego Fichte, Scheleiermacher etc.— partieron de la constatación (no personal, sino difundida) de la crisis del sistema de los estudios universitarios, para contraponerse a quienes habrían querido resolverla eliminando o reformando profundamente la institución en el sentido de una escuela de alta formación técnica y profesional. En este contexto es también relevante el uso de la expresión «instituto de educación superior», presente en el título de Fichte, pero también en la petición de Beyme<sup>8</sup>: con ella se quería decir que las universidades se veían como una institución ya superada que había agotado su función, y que al concebir un nuevo ordenamiento de los estudios superiores era necesario evitar incluso que se retomara aquel nombre<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Friedrich Nicolai, *Betrachtungen über die Frage: wie der mündliche Vortrag der Philosophie auf Universitäten eingerichtet werden sollte, um gemeinnütziger zu werden*, en Id., *Philosophische Abhandlungen. Größtentheils vorgelesen in der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, Berlin und Stettin 1808, 125-208: 161 ss. Se trata de dos conferencias pronunciadas en la Academia de Berlín en marzo de 1806; la versión impresa comprende también algunas observaciones sobre los *Gelegentliche Gedanken* de Schleiermacher, que habían sido publicados entre tanto. Nicolai ya emplea también el término *Universitätsphilosoph* con una clara connotación negativa.

<sup>8</sup> Cfr. GA III/6,173.

<sup>9</sup> Cfr. p.ej. las observaciones de Adolf von Harnack, *Die Aufgabe der theologischen Fakultäten und die allgemeine Religionsgeschichte* (1901), en Id., *Wissenschaftspolitische Reden und Aufsätze*, hrsg. v. B. Fabian, Hildesheim et al., Olms-Weidmann, 2001, 207-222: 207-208.

Su común contraposición a la Ilustración popular contraria a los estudios abstractos hizo aparecer los ideales culturales de las nuevas generaciones como un movimiento homogéneo, poniendo de relieve más los rasgos compartidos que las profundas diferencias de base. En realidad, las posturas acerca de la universidad de Schelling, Fichte, Schleiermacher y Humboldt son *falsche Freunde*, por expresarlo así, que sugieren convergencias teóricas donde prácticamente sólo hay en común adversarios, objetivos polémicos y afinidades más aparentes que reales<sup>10</sup>. Por reducir el discurso a Fichte, cuando se intenta indicar rasgos peculiares de sus propuestas se lamenta siempre que éstas estuviesen viciadas desde el punto de partida por una rigidez que las hacía completamente irrealistas, al contrario que las consideraciones más concretas desarrolladas por Schleiermacher y después por Humboldt<sup>11</sup>. Su intervención sobre estos temas es despachada normalmente como una simple aplicación de los principios generales de la *Doctrina de la Ciencia*, sin relación alguna con la situación de hecho.

Nótese que se trata de observaciones que casi no tocan el posible significado filosófico de las ideas de Fichte en este ámbito. Detenerse en esta perspectiva impide, pues, percibir su posible profundidad, además de sus verdaderas motivaciones. Contra este punto de vista quisiera proponer el examen de sus reflexiones sobre la universidad como un ejemplo de *filosofía aplicada*, para intentar poner de relieve sus características peculiares. De este modo retomo un uso terminológico propio también de Fichte<sup>12</sup>; conviene, no obstante, clarificar la expresión con unas pocas indicaciones prelimi-

---

<sup>10</sup> En una perspectiva diferente, han desarrollado consideraciones análogas Ferry y Renaut, *Université et système*, 69 ss.

<sup>11</sup> Entre los muchos ejemplos posibles cfr. también Xavier Léon, *Fichte et son temps*, II.2, Paris, Colin, 1927, 145.

<sup>12</sup> A propósito cfr. ante todo Reinhard Lauth, *J. G. Fichtes Gesamtidee der Philosophie*, en Id., *Zur Idee der Transzendentalphilosophie*, Manchen-Salzburg, Pustet, 1965, 73-123; tr. it. M. Ivaldo en Lauth, *La filosofia trascendentale di J. G. Fichte*, Napoli, Guida, 1986, 23-68; y además Peter L. Oesterreich, *Die Bedeutung von Fichtes Angewandter Philosophie für die Praktische Philosophie der Gegenwart*, «Fichte-Studien», 13, 1997, 223-239, incluido ahora en Peter L. Oesterreich – Hartmut Traub, *Der ganze Fichte. Die populäre, wissenschaftliche und metaphilosophische Erschließung der Welt*, Stuttgart, Kohlhammer, 2006.

nares, antes de que pase a mostrar en qué términos parece razonable emplearla. En primer término, para evitar malentendidos, conviene recordar que en este contexto también Schopenhauer habló de filosofía aplicada en su opúsculo *Sobre la filosofía universitaria*. Al exponer una de sus tesis centrales al respecto él apuntaba a una distinción entre filosofía pura, dirigida hacia la verdad, y filosofía aplicada, que tiene lugar, en cambio, en la relación condicionante con el Estado<sup>13</sup>. Muy distinto, si no opuesto, como veremos, es el uso de la misma expresión que se encuentra en Fichte, quien no parte del contraste con cualquier filosofía pura. La idea estaba ya bien presente en los años de Jena; sin embargo, para delinearla con trazos nítidos quizá convenga referirse de inmediato a las «lecciones de filosofía aplicada», conocidas después con el título de *Doctrina del Estado*, que les fue atribuido por los primeros editores del texto después de la muerte de Fichte. En este texto él explicó que profesar la Filosofía, o sea la *Doctrina de la Ciencia*, «en la práctica significa: en el vivir, en el operar y en el crear como verdadera y propia fuerza fundamental creadora del mundo»<sup>14</sup>. En esta perspectiva la filosofía aplicada se entiende como la plena realización de los contenidos y de los valores a los que da acceso el pensamiento, es el pensamiento mismo que intenta desarrollarse concretamente. Esto puede suceder —explicaba Fichte en las mismas páginas— en la propia existencia, intentando llevar una «vida moral», o puede acontecer «en la imagen [*im Bilde*]», es decir al nivel de la teoría. En nuestro caso, para examinar los rasgos a mi juicio más significativos de la reflexión de Fichte sobre la universidad, querría poner de relieve por un lado cómo y con qué implicaciones la filosofía tiende a realizarse en esta forma en la dimensión de la ciencia (es decir, justamente *im Bilde*), y por otro lado en qué términos tal desarrollo constituyó una intervención política por parte del filósofo en el terreno de las instituciones.

---

<sup>13</sup> Arthur Schopenhauer, *Über die Universitäts-Philosophie*, en *Sämtliche Werke*, hrsg. v. A. Hübscher, V: *Parerga und Paralipomena I*, Mannheim, Brockhaus, 1988, 158; tr. it. G. Colli, en *Parerga e Paralipomena*, Milano, Adelphi, 1981, 210. Cfr. p.ej. también *Sämtliche Werke*, 179, tr. it. 236: la filosofía universitaria «es un instrumento político [*ein Staatsmittel*]»

<sup>14</sup> *Die Staatslehre, oder über das Verhältniss der Urstaates zum Vernunftreiche*, en *Sämtliche Werke*, hrsg. v. I. H. Fichte, Berlín 1845, reed. Berlín, De Gruyter, 1971, IV, 389

*Enseñar el «arte del uso científico del intelecto»*

Ya en las *Ideas* para la Universidad de Erlangen se argumentaba que la universidad debería convertirse en una «escuela del arte del uso científico del intelecto». A continuación, en la propuesta redactada a petición del gobierno, se ratificó y se articuló la misma idea<sup>15</sup>, en la que se compendian los aspectos esenciales de la concepción de universidad que Fichte pretendía mantener. La insistencia sobre este tema derivaba ante todo de desarrollos de su pensamiento, más que de circunstancias históricas u oportunidades políticas. En efecto, él alimentaba el firme propósito de ejercer cierta influencia sobre el gobierno prusiano, pero intentó hacerlo sirviéndose de instrumentos conceptuales que no había elaborado con esa finalidad y que no entendió nunca como meramente funcionales para ese objetivo. Su amplia reflexión sobre la organización de la universidad se desarrolló en primer lugar a partir de una decidida profundización en la reflexión sobre las condiciones que hacían posible alcanzar el saber auténtico; semejante ámbito de cuestiones implica en efecto buena parte del pensamiento de Fichte de estos años.

Después de los años tempestuosos marcados primero por la controversia sobre el ateísmo y por el alejamiento de Jena, después por la ruptura con Schelling, y en general por toda una serie de obstáculos encontrados en la difusión de su pensamiento, Fichte llegó a reflexionar explícitamente sobre las condiciones que deberían hacer posible la recepción de la *Doctrina de la Ciencia*, como es evidente ante todo en un texto como la *Relación acerca del concepto de Doctrina de la Ciencia y de la suerte que ha tenido hasta ahora*. Para Fichte, naturalmente, el problema no terminaba con la dificultad de sostener sus posiciones; esto representaba ante todo un síntoma, particularmente doloroso, del estado en el que se hallaba la cultura contemporánea, contra el cual era necesario intervenir. Son significativas algunas frases de una carta de junio de 1804: «en esta época la filosofía, que ahora está verdaderamente presente como ciencia, también en lo tocante a la forma, no puede ser transmitida publicando escritos, y hay razones para temer que por esta vía se perdería completamente: porque filosofar es un arte que hay que aprender y ejercitar por gra-

---

<sup>15</sup> Cfr. *Ideen für die Universität Erlangen*, GA II/9,360; *Deducirter Plan*, § 5; GA II/11,87.



dos. [...]. Por eso, para comunicar la ciencia en su potencia más elevada, debemos recurrir al instrumento mediante el que ésta fue fundada inicialmente por los griegos: debemos instituir escuelas filosóficas»<sup>16</sup>. En estas líneas está contenida, si bien en forma contraída, la confluencia de todos los temas principales desarrollados después en los textos sobre la universidad, y que debemos examinar ahora.

Reflexionando sobre las dificultades de comunicar eficazmente su teoría, Fichte llegó a retomar, profundizando en ellas, importantes implicaciones de su pensamiento referidas a los modos en los que el saber como tal puede ser recibido. En tanto que ambiciona presentarse como una teoría general del saber en el sentido más pleno, la *Doctrina de la Ciencia* no puede, de ningún modo, descuidar este aspecto. Indicaciones importantes al respecto se encuentran ya en las obras en el período de Jena, ante todo en la *Primera* y en la *Segunda Introducción a la Doctrina de la Ciencia* de 1797 y en los artículos *Sobre el espíritu y la letra en filosofía*. Pero en los textos posteriores a 1804 estos temas asumen una fisonomía más consistente y aparecen desarrolladas implicaciones nuevas. Resultaba más claro, en este punto, que la Doctrina de la Ciencia no era exclusivamente un sistema filosófico alternativo a los demás, sino también una teoría capaz de comprender y de explicar las condiciones en las cuales podía ser aceptada y comprendida, y que debía distinguirse de las otras teorías también por la conciencia de esta doble dimensión. Por ejemplo, en la exposición de la *Doctrina de la Ciencia* de 1807, presentada en una serie de lecciones en Königsberg (y que representa la versión más cercana al *Plan deductivo* berlinés), Fichte distinguió eficazmente entre un aspecto objetivo y uno subjetivo de la *Doctrina de la Ciencia*: mientras que el primero, y más obvio (por decirlo así), consiste en ilustrar «cómo en general se produce y nace el saber, su historia antes de su nacimiento», el segundo viene dado por la «doctrina de cómo producir en sí el verdadero saber, que ahora [deviene] un arte acabado»<sup>17</sup>. La *Doctrina de la Ciencia* debe por ello enseñar «el arte de ver»<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> GA III/5,239; cfr. 241. La referencia a los griegos reaparece después tanto en los *Discursos a la nación alemana* como en el *Plan deductivo* de Berlín. Cfr. *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,189, tr. it. de G. Rametta, Roma-Bari, Laterza, 2003, 98; *Deducirter Plan*, § 16, GA II/11,102.

<sup>17</sup> *Wissenschaftslehre 1807*, GA II/10,115.

<sup>18</sup> Cfr. *Wissenschaftslehre 1807*, GA II/10,111-113.

Esto significaba también ahondar en la reflexión acerca del papel de la lógica como disciplina propedéutica para el estudio de la filosofía y de las ciencias en general. Si la reflexión de Fichte comportaba una revisión cada vez más radical del papel y de la naturaleza de la lógica desde la primera *Doctrina de la Ciencia* (recuérdese también la reacción de Kant en la famosa *Declaración pública*), el período prusiano representó un viraje considerable a este nivel. Precisamente desde la perspectiva que nos interesa aquí puede resultar claro hasta qué punto es amplio el espectro de las implicaciones de este nuevo examen. Por un lado, éste tiene un aspecto propiamente especulativo, que encuentra cumplimiento sobre todo en los dos cursos berlineses de *Lógica trascendental*<sup>19</sup>. Por otro lado, en cambio, en el ámbito de aquella misma reflexión Fichte llegó a repensar también los términos de la función que la lógica desempeñaba en la ordenación tradicional del *cursum studiorum*; sus ideas sobre los estudios universitarios, y en particular la idea de una «escuela del arte del uso científico del intelecto» se desarrollan a partir de esta base. Su intención de revisar drásticamente el papel y la configuración de la lógica en el sistema de las ciencias y de su enseñanza se aprecia con claridad ante todo en el importante curso impartido en Erlangen de *Institutiones omnis philosophiae*, cuya parte más consistente, con mucho, está constituida por una densa exposición de lógica. Aquí fue explícito, y ya al inicio explicó que pensaba impartir precisamente un curso que desempeñase la función habitualmente asignada a la enseñanza de la lógica, propedéutico incluso para quien no quisiese dedicarse a la filosofía<sup>20</sup>. Fichte consideraba que también esto era un elemento

---

<sup>19</sup> Cfr. *Vom Verhältniss der Logik zur wirklichen Philosophie, als ein Grundriss der Logik, und eine Einleitung in die Philosophie [Logik I]*, en GA II/14,7-151, y *Vom Unterschiede zwischen der Logik und der Philosophie selbst, als Grundriss der Logik und Einleitung in die Philosophie [Logik II]*, en GA II/14,193-400, junto con las traducciones italianas correspondientes de Alessandro Bertinetto: *Logica trascendentale I. L'essenza dell'empiria*, Guerini, Milano 2000, y *Logica trascendentale II. Sul rapporto della logica con la filosofia*, Guerini, Milano 2004. Sobre los problemas teóricos y en general por cuanto atañe a la relación entre lógica y *Doctrina de la Ciencia*, cfr. A. Bertinetto, *L'essenza dell'empiria. Saggio sulla prima «Logica trascendentale» di J. G. Fichte (1812)*, Loffredo, Napoli 2001.

<sup>20</sup> *Institutiones omnis philosophiae*, GA II/9,35.

de la tarea que podía cumplir sólo la filosofía en tanto que *Doctrina de la Ciencia*.

Antes la lógica era pensada como una base común a las disciplinas, útil ante todo para una clarificación preliminar de las reglas de unión de los conceptos y de las formas del razonamiento<sup>21</sup>. En ese momento Fichte argumentaba, en cambio, que aquello no podía resultar suficiente, a causa de los límites constitutivos de la lógica tal y como había sido concebida y practicada hasta el momento. Ésta no puede de ningún modo suministrar un instrumento para la adquisición, la organización y la comunicación del saber porque permanece completamente separada de sus dinámicas y no refleja en absoluto las estructuras fundamentales con las que éste se articula y se construye. El papel tradicionalmente asignado a la lógica puede desempeñarlo una forma de reflexión capaz de superar estos límites y de hacer visibles esas estructuras. Aquí podemos hacer referencia sobre todo a algunas formulaciones de la primera *Lógica trascendental*, en la que esta contraposición está delineada con trazos muy claros; en esas lecciones Fichte argumentó, de hecho: «la manera lógica de pensar [...] deja estar como un impensado y por tanto como ser absoluto (no comprendido a su vez mediante una ley) aquello que la *Doctrina de la Ciencia* concibe haciéndolo así un ser conforme a la ley». La lógica tradicional debía por ello estar constituida por un «concebir del concepto mismo» que sólo representa «la realización llevada a término del procedimiento científico». Para Fichte el principio del que partir sólo puede ser éste: «debes [*mußt*] comportarte (o en resumen: compórtate) bajo las condiciones subjetivas del conocimiento de la verdad: que aquí son solamente las leyes del conectar (síntesis) [*verbinden*]»<sup>22</sup>.

Estas consideraciones están también en la base de las ideas de Fichte para una nueva didáctica universitaria, que deben verse como un desarrollo posterior del mismo núcleo teórico. En los *Discursos a la nación alemana* resulta claro que la pedagogía tradicional había estado radicalmente condicionada (o corrompida, si se quiere ser más drástico) por la «forma lógica del pensar», de modo que «la

---

<sup>21</sup> La idea era retomada, en la Berlín de los mismos años, por parte de Nicolai; cfr. *Betrachtungen über die Frage: wie der mündliche Vortrag der Philosophie auf Universitäten eingerichtet werden sollte, um gemeinnütziger zu werden*, 175.

<sup>22</sup> *Logik I*, 3v y 5r; tr. it. cit., 47 y 52.

educación estaba dirigida, por lo general, sólo a las propiedades estables de las cosas, al modo en que éstas son y se las debería creer y observar, sin poder dar una razón de ellas». De esta manera tiene lugar «un aprender sólo pasivo [...] que está solamente al servicio de las cosas y mediante el cual, en general, no se podría tampoco llegar al presentimiento del espíritu como principio independiente y originariamente inicial de las cosas mismas»<sup>23</sup>. La comprensión de la esencia auténtica de la ciencia como tal debe dar lugar también a una renovación de la pedagogía que la haga verdaderamente funcional para la consecución de la verdadera ciencia. Por retomar la distinción mencionada anteriormente, a la elaboración del aspecto objetivo de la *Doctrina de la Ciencia* debe corresponderle también un desarrollo de su aspecto subjetivo, de modo que se puedan extraer las implicaciones de la teoría en el terreno de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de cualquier forma del saber. Ya en la *Relación* sobre los destinos de la *Doctrina de la Ciencia*, Fichte observaba que «para lograr algo significativo en la ciencia, máxime en la más elevada, la especulación, es necesario un arte de la reflexión [*Besinnung*] consciente ejercitado hasta alcanzar la absoluta libertad»<sup>24</sup>; poco a poco le resultó cada vez más claro que, en consecuencia, hacía falta renovar la educación. Si los estudios universitarios deben dar origen a un verdadero ejercicio de la ciencia, a un «uso científico del intelecto», es necesario que no se basen ya en la lógica tradicional, que no es sino una suerte de transcripción formal de la experiencia común, sino que lo hagan en aquella forma de pensamiento que está en condiciones de mostrar las dinámicas vitales del saber, de manera que quien quiera ejercitarlas, en cualquier ámbito, pueda hacerlas propias. El objetivo de la educación superior se logra si «se entiende claramente *qué* se hace y *cómo* se hace» en esas particulares actividades del intelecto que son cada una de las ciencias, como se exige, coherentemente con el cuerpo de la teoría, en el § 16 del *Plan deductivo*<sup>25</sup>. También aquí existe una corres-

---

<sup>23</sup> *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,123, tr. it. 27. Un bello pasaje a propósito aparece también en los diálogos *Der Patriotismus und sein Gegenteil*, GA II/9,433

<sup>24</sup> *Bericht über den Begriff der Wissenschaftslehre und die bisherigen Schicksale derselben*, GA II/10,39; tr. it. Francesco Moiso en Fichte-Schelling, *Carteggio e scritti polemici*, Napoli, Prismi, 1986, 207.

<sup>25</sup> *Deducirter Plan*, § 16, GA II/11,102.

pondencia con las posiciones expresadas en la *Lógica trascendental*: «quien quiere enseñar, comunicar científicamente algo, debe poner al alumno en las condiciones subjetivas del conocimiento de la verdad: debe por consiguiente sintetizar [*verbinden*] su órgano basándose en las leyes de la síntesis. Ésta es la regla lógica de la enseñanza y de la comunicación. *La lógica permanecerá siempre así*»<sup>26</sup>.

Una noción que Fichte situó en primer plano en este contexto, tal y como se ha mencionado ya, es la de arte —arte de la reflexión, o del uso científico del intelecto—. Ésta representaba naturalmente una de las tesis centrales de sus propuestas: es necesario posibilitar un aprendizaje activo, que implique a las facultades del estudiante, induciéndolo a un ejercicio consciente. Tanto las *Ideas* para Erlangen como el *Plan deductivo* comienzan justamente en este punto, oponiéndose a la tendencia a reducir la enseñanza a la mera exposición de los manuales (que sirven sólo, según Fichte, en un segundo momento, para garantizar la conservación del saber adquirido). Hasta entonces la universidad había sido por lo general una repetición de los contenidos de los manuales; en cambio «la ciencia no es el libro, en primera instancia, ni vive en el libro, sino que vive en aquello que resulta en la búsqueda real, en el conflicto de los espíritus y en la exposición»<sup>27</sup>. También en este caso Fichte introdujo sus posturas partiendo de opiniones entonces corrientes: en aquellos momentos algunos mantenían, precisamente, que las universidades no eran ya útiles desde que los libros habían empezado a desempeñar en gran escala la función de conservación y transmisión del saber<sup>28</sup>. Él estaba de acuerdo con el hecho de que la enseñanza universitaria no debía comunicar aquello que estuviera ya accesible en otra forma, pero naturalmente no consideraba que de ello se debiese concluir que los estudios universitarios habían agotado su función.

<sup>26</sup> *Logik I*, 5r; tr. it. 53.

<sup>27</sup> *Plan zu einem periodischen schriftstellerischen Werke einer deutschen Universität*, GA II/9,353. Sobre la contraposición entre espíritu y letra aplicada al *Plan deductivo* ha insistido particularmente Maurizio Ferraris, *Preistoria del mondo della vita*, Id., *La filosofia e lo spirito vivente. La parabola della filosofia classica tedesca*, Roma-Bari, Laterza, 1991, 59-77: 62-66.

<sup>28</sup> Cfr. R. S. Turner, *University Reformers*, cit., tr. it. 471, donde se cita como ejemplo un pasaje del *Carl von Carlsberg* de Christian Gotthilf Salzmann (Leipzig 1873-1788).

Desde este ángulo, su idea no nos parecería particularmente original. Él mismo hizo notar, por lo demás, que se basaba en las teorías de Pestalozzi (a quien hace referencia muchas veces en los textos de estos años)<sup>29</sup>, que deberían adoptarse y desarrollarse también al nivel de los estudios universitarios. Pero podría observarse además que muchos otros autores —es más: casi todos los que nos interesan— habían expresado ya ideas análogas antes de la redacción de las propuestas de Fichte. Humboldt habló de *Selbst-Actus*, de un acto individual autónomo, justamente en uno de los pasajes en los que aparece la fórmula *Freiheit und Einsamkeit*, libertad y soledad<sup>30</sup>. De manera análoga, Schelling se limitó a observar, en pocas líneas, que la «exposición académica» debe ser «genética», es decir tal que «el docente no sólo proponga resultados, [...], sino que exponga también [...] el modo de lograrlos»<sup>31</sup>. En sus propuestas para la futura universidad de Berlín Schleiermacher dedicó más espacio al argumento, y aconsejó: «el profesor debe hacer que nazca todo aquello que dice frente a sus oyentes, de modo que éstos [...] intuyan inmediatamente la actividad de la razón al producir el conocimiento y la copien en la intuición [*anschauend nachbilden*]»<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Cfr. ante todo *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,217 ss., tr. it. cit., p. 132 ss.; *Deducirter Plan*, § 13, GA II/11,99-100; y también *Der Patriotismus und sein Gegentheil*, GA II/9,436 ss. Cfr. además los apuntes de lectura tomados durante la lectura de Pestalozzi, en GA II/10,431-457. Sobre la recensión de Pestalozzi por parte de Fichte cfr. Renate Hinz, *Pestalozzi und Preußen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der preußischen Reformzeit (1806/07-1812/13)*, Frankfurt/Main, Haag+Herchen, 1991, espec. pp. 328-364.

<sup>30</sup> Wilhelm von Humboldt, *Der litauische Schulplan*, en *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel, IV: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Stuttgart, Cotta, 1964, 187-195: 191: «a la universidad le está reservado aquello que el hombre puede encontrar sólo por sí mismo y en sí mismo, la comprensión de la ciencia pura. En función de este acto individual en el sentido más propio es necesaria la libertad y es útil la soledad; de estos dos puntos deriva al mismo tiempo toda la organización externa de las universidades».

<sup>31</sup> *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, en Schelling, *Sämmtliche Werke*, hrsg. v. K. F. A. Schelling, Stuttgart-Augsburg, Cotta, 1856 ss., V, 234; tr. it. de Carlo Tatasciore, Napoli, Guida, 1989, 85.

<sup>32</sup> Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu*

No obstante, también aquí las semejanzas pueden ser engañosas. Es más, el propio Fichte advirtió el riesgo de una confusión a propósito de esto; en los *Discursos a la nación alemana* señaló de hecho: «otra tendencia fundamental de nuestro tiempo es la de no limitarse a memorizar la materia científica [...], sino a reelaborarla también con el propio pensamiento y filosofando. El tiempo tiene razón en lo tocante en general a esta tendencia; pero si, en la actuación de este filosofar, éste procede, como es de esperar, de la filosofía extranjera que cree en la muerte, se habrá equivocado»<sup>33</sup>. El método, aparentemente análogo en sus aplicaciones, debe desarrollarse, en cambio, a partir de las premisas adecuadas. No puede bastar el mero ejemplo de un proceso de razonamiento dado por correcto, del mismo modo que no es suficiente con explicar las reglas de las figuras silogísticas; lo que resulta necesario para poder acceder creativamente a la ciencia es, en cambio, que se transmita con el ejercicio una verdadera nueva lógica del saber, que haga ver las leyes según las cuales éste se desarrolla y que permiten así dominarlo. En otros términos, el objetivo es apropiarse con la teoría y con el ejercicio concomitante de las «condiciones subjetivas del saber» de las que hablan las lecciones de *Lógica trascendental*. Por ello Fichte insistió repetidamente en la necesidad de ejercicios realizados en presencia del profesor, que constituyen el momento central del aprendizaje. Él retomaba y desarrollaba así una idea que estaba en la base de los experimentos mentales que había intentado utilizar ya antes, inicialmente incluso en textos entregados a la imprenta, como las dos *Introducciones* de 1797 o *La relación clara como el sol acerca de la esencia de la filosofía más reciente*. Fichte concluyó después que este procedimiento no conseguía ofrecer resultados por medio de lo escrito, pero estaba convencido de que era decisivo en la enseñanza y de que ésta mostraría su necesidad. En el § 7 del *Plan deductivo* precisó, por consiguiente, que «la habilidad en el arte [*Kunstfertigkeit*] puede formarse sólo si el discípulo trabaja siguiendo un determinado plan del profesor y bajo sus mismos ojos»: «el profesor debe ser capaz de mirar si y cómo el discí-

---

*errichtende*, en Id., *Kritische Gesamtausgabe*, Bd. I.6, hrsg. von Dirk Schmid, Berlin-New York, De Gruyter, 1998, 48-49; cfr. la tr. it. de Lucio D'Alessandro: *Sull'università*, Napoli, La città del sole, 1995, 81.

<sup>33</sup> *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,186, tr. it. 94-95; cfr. también GA I/10,123-126, tr. it. 28 s.

pulo desarrolla la materia que él le ha asignado»<sup>34</sup>. La diferencia determinante parece ser ésta: en los textos escritos es todavía posible mostrar qué procedimiento se sigue, pero no puede tener lugar la comparación constante y —por decirlo así— verdaderamente socrática (en la perspectiva de Fichte) entre el modo de proceder del alumno y el del profesor.

También la noción de «arte», tal como se usó en este contexto, debe ser reconducida al ámbito de la revisión del estatuto de la lógica y de sus implicaciones, casi en una reminiscencia ya remota de las discusiones de los siglos XVII y XVIII en las que se debatía si aquélla era una *scientia* o una *ars*. Fichte juntó los dos términos, y convirtió su nueva lógica en el arte que hace posible y viva la verdadera ciencia. Pero es importante señalar que no se trata de un método extrínseco que se desarrolle sólo por la exposición y la enseñanza, sino de un proceder que Fichte consideraba estrechamente ligado a premisas teóricas precisas. En otras palabras, el intento no consistía en ejercitar a los estudiantes en seguir un cierto tipo de procedimiento en el razonar, formulando y analizando hipótesis<sup>35</sup>. Para él «el arte del uso científico del intelecto» se entrelaza con el «arte de llegar mediante los sentidos (de elevarse por encima de éstos)» en tanto que «arte de llegar al sentido»<sup>36</sup>. La insistencia en la noción de arte entendida en este sentido preñado y cargado de un determinado valor filosófico, debe verse pues en contraposición a todos los planteamientos didácticos que dependen de posiciones incapaces de explicar la naturaleza esencial del saber, y por tanto también en polémica con Schelling. La enérgica reacción contra él, y en particular contra las *Lecciones sobre el método del estudio académico*, que ocupa una parte considerable de la actividad de Fichte en esos años, además de los escritos explícitamente dedicados a la controversia, tiene una consecuencia «pedagógica» (en un sentido amplio del término), que se podría formular en la acusación de que la filosofía de la identidad no quiere, ni puede, ilustrar las «condiciones subjetivas del conocimiento de la verdad» y que por tanto no es capaz de proveer el acceso al verdadero saber. Lo

---

<sup>34</sup> *Deducirter Plan*, § 7, GA II/11,88.

<sup>35</sup> Cfr. también las observaciones de Claude Piché, *La Staatslehre de 1813 et la question de l'éducation chez Fichte*, en J.-C. Goddard et M. Maeschalck (dir.), *Fichte. La philosophie de la maturité (1804-1814). Réflexivité, Phénoménologie et philosophie*, París, Vrin, 2003, 159-174: 163 s.

<sup>36</sup> *Logik I*, 21v, tr. it. 103.



confirma, en otras palabras, un pasaje de los *Discursos*: la «filosofía de la naturaleza» «no ha aprendido el arte de este pensamiento [de la reflexión realizada y llevada a cabo hasta el final] y es en general incapaz de hacerlo, está en condiciones sólo de exaltarse [*schwärmen*]»<sup>37</sup>. Es posible servirse de esta contraposición para enfocar la idea de Fichte: él presupone que la verdad es accesible<sup>38</sup>, y que puede ser captada no gracias a arrebatos geniales, sino mediante una habilidad que debe construirse según un método basado en esa ley que se presenta en los *Discursos* como «la ley fundamental de la naturaleza espiritual del hombre»: «el hecho de que él tiende inmediatamente a la actividad del espíritu»<sup>39</sup>. Sólo reconociendo y respetando esta ley es posible acceder a la dimensión de la ciencia.

En la perspectiva de la reorganización de los estudios delineada por Fichte de esta manera, emerge además otro aspecto, que es relevante también en la economía general de la *Doctrina de la Ciencia* y de la introducción a ésta. Estas argumentaciones conciernen al ámbito entero del saber, y no sólo a los estudiantes de filosofía y a sus profesores. Esto depende del hecho de que la filosofía no tiene un objeto específico propio al cual esté limitada su posibilidad de aplicación, sino que es «el instrumento que resuelve en claridad y consciencia [*Besonnenheit*] toda materia de la ciencia y de la vida»<sup>40</sup>. La consciencia reflexiva requerida en la práctica de la verdadera ciencia está garantizada por los instrumentos conceptuales y por las vías de meditación elaborados por la filosofía como *Doctrina de la Ciencia*, pero implica a todas las formas del saber y es posible elevarse a su nivel a partir de cualquier ciencia, tal y como resulta por ejemplo de la referencia del § 15 del *Plan deductivo* a un «arte de la cien-

---

<sup>37</sup> *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,197; tr. it. 109. Existen otras numerosas alusiones en esta dirección: cfr. *Bericht über den Begriff der Wissenschaftslehre*, GA I/10,40-41, tr. it. 208; *Ueber das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*, GA I/8,82; *Der geschloßne Handelsstaats*, GA I/7,140.

<sup>38</sup> Acerca de este punto importante, en el que no me puedo detener aquí, cfr. Hartmut Traub, *Über die Grenzen der Vernunft. Das Problem der Irrationalität bei Jacobi und Fichte*, en Kl. Hammacher (Hg.), *Fichte und Jacobi* (Fichte-Studien, 14), Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 1998, 87-106; y ahora P. L. Oesterreich – H. Traub, *Der ganze Fichte*, 123 ss.

<sup>39</sup> *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,122, tr. it. 26.

<sup>40</sup> *Deducirter Plan*, § 44, GA II/11,136.

cia *particular*»<sup>41</sup>. (Un ejemplo de cómo Fichte concebía e intentaba seguir semejante modo de proceder se encuentra en la segunda lección del así llamado *Privatissimum* de 1803)<sup>42</sup>.

Éste es un primer nivel —intrateórico, por decirlo así, o *im Bilde*, por retomar la fórmula de la *Doctrina del Estado*— de «aplicación» de la filosofía combatida por Fichte. Está ya claro que no se trataba de derivar a partir de asuntos generales de la *Doctrina de la Ciencia* principios específicos que están en la base de cada ciencia: su objetivo era más bien desarrollar la conciencia que se alcanza con la reflexión filosófica también en las direcciones del pensamiento que se siguen en las otras disciplinas. Un pasaje muy claro a propósito de esto lo encontramos, una vez más, en las *Institutiones* de Erlangen: «la filosofía no puede aplicarse en otra ciencia cualquiera: más bien ella es el alma interna de toda ciencia; donde ella no es el alma, no hay de ningún modo ciencia, sino sólo un andar a tientas [*ein blindes Herumtappen*]. La filosofía no sirve [*dient nicht*], sino que domina con soberanía absoluta por todo el territorio de la ciencia; lo que no es aprobado y no está fundado por ella no es nada»<sup>43</sup>. El *blindes Herumtappen* es la empiria no iluminada por la reflexión, es la no filosofía, ciega porque no conoce las leyes del saber y permanece ligada a la multiplicidad del dato empírico, que como tal resulta inagotable y no dominable. Se trata de la misma contraposición presente en el §21 del *Plan deductivo*, entre el nivel de una «comprensión y visión de la cosa a partir de un único punto de vista [*Einsicht und Ansicht der Sache aus einem Gesichtspunkte heraus*]» y el nivel de mera «multiplicidad inconexa y singularidad del todo incoherente»<sup>44</sup>.

Desde esta perspectiva Fichte afirmó pues que «el profesor que buscamos [...] debe tener un sistema»<sup>45</sup>. Con estas palabras no se

<sup>41</sup> *Deducirter Plan*, § 15, GA II/11,102.

<sup>42</sup> Cfr. *Privatissimum 1803*, GA II/6,332; tr. it. de G. Rametta, Pisa, ETS, 1993, 81-82: «intento principal: suscitar y ejercitar el espíritu científico. Nada más en sí: en el curso de investigaciones empíricas, admitido que éstas puedan existir puras, comparar, ver aquí y allí, reflexionar; en nuestro caso, mirar simplemente sólo a un punto, que se ilumina absolutamente por sí mismo, sin nuestra intervención, y lo hace todo por sí mismo»

<sup>43</sup> *Institutiones omnis philosophiae*, GA II/9,115.

<sup>44</sup> *Deducirter Plan*, § 21, GA II/11,106.

<sup>45</sup> *Deducirter Plan*, § 18, GA II/11,104. Cfr. también *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, GA I/8,277.

refería a un sistema orgánico dado como tal y como punto de partida, sino que pedía a quien debiese enseñar la posibilidad de dominar el ámbito del saber gracias a la plena capacidad de acceder a él, mediante el arte del intelecto. El sistema, es decir —en su aspecto didáctico— la «enciclopedia» de la que habló Fichte en este contexto, no se entendía como un edificio teórico completamente organizado y desplegado sobre la base de criterios extrínsecos, sino como la apertura del horizonte del saber según las condiciones que éste pone de por sí y sobre la base de una comprensión unitaria. Una vez más resulta clara al respecto la primera *Lógica trascendental*, que explica que «también bajo este aspecto, en tanto que guía para el arte del pensar, la lógica ha envejecido, y ha sido sustituida por la guía mucho mejor de la *Doctrina de la Ciencia*. Ésta sería condición subjetiva bajo la cual *puede aparecer la extensión del saber en su totalidad* [...]. Estas condiciones subjetivas son completamente satisfechas por la *Doctrina de la Ciencia* y ésta ha conseguido efectivamente, por consiguiente, una visión exhaustiva de conjunto de todo el saber objetivo: el sistema según un criterio renovado»<sup>46</sup>. Fichte entendía el arte del intelecto que él proponía como la condición por la cual se puede acceder al saber total, a cada una de sus formas y de sus ámbitos, y por la cual es posible comprender la totalidad en la cual se organiza poco a poco.

En el pasaje de las *Institutiones omnis philosophiae* citado anteriormente, Fichte concluía que «la filosofía no sirve [*dient*]», es decir que no es *ancilla* de alguna otra disciplina desde ningún punto de vista, ni siquiera con las restricciones y las variaciones sostenidas por ejemplo por Kant en la *Contienda de las facultades* a propósito de las relaciones entre la facultad inferior y las superiores. De este modo Fichte manifestaba claramente que estaba exponiendo su versión de la idea, que iba difundándose cada vez más, de la peculiar preeminencia respecto a los otros ámbitos de la ciencia, o ésa que él llama más exactamente su «pretensión de universalidad»<sup>47</sup>. Para él el papel de la filosofía en el sistema de los estudios se hacía central porque indicaba justamente las condiciones subjetivas del conocimiento de la verdad y de todo uso científico del intelecto, sacando a la luz un dinamismo del que todas las ciencias hacen uso

<sup>46</sup> *Logik I*, 5r, tr. it. 52-53.

<sup>47</sup> *Deducirter Plan*, § 23, GA II/11,110.

aunque sin poderlo reconocer. Él expresaba así —dando un valor nuevo a la distinción entre *cognitio historica* y *cognitio philosophica* introducida por Wolff— el hecho de que la filosofía sostiene la verdadera ciencia: «el artista [o el artesano: *Künstler*] en una ciencia particular debería convertirse en primer lugar en un artista filosófico, y su arte particular sería solamente una ulterior determinación y una aplicación específica de su arte filosófico general»<sup>48</sup>.

En el plano institucional la consecuencia más obvia de este papel de la filosofía respecto a las otras ciencias era que se llegase a hablar de un vuelco de la jerarquía tradicional, que subordinaba la facultad filosófica a las de teología, jurisprudencia y medicina. La tendencia a extraer semejante conclusión se había difundido ya hasta el punto de que Schleiermacher pudo escribir en sus *Pensamientos ocasionales* que una preeminencia de la facultad filosófica era un dato «universalmente reconocido»<sup>49</sup>; y ésta caracterizó después la historia de la filosofía alemana incluso en períodos posteriores<sup>50</sup>. A propósito de ello la posición de Fichte se distingue por el hecho de que él argumentó la universalidad de la filosofía con respecto a la dimensión del saber en los términos que hemos visto, y de que, consiguientemente, no mencionó siquiera la tradicional articulación en facultades, que habrían sido —por decirlo así— reabsorbidas en el marco general trazado por la filosofía (véanse en particular los §§ 23-26 del *Plan deductivo*). Su determinación de no conservar nada antiguo que no resistiese un examen severo no salvó ni siquiera este aspecto, que sí había sido mantenido en cambio por Humboldt y Schleiermacher. Para él la subordinación de la facultad filosófica a las otras era inaceptable, en tanto que está motivada simplemente

---

<sup>48</sup> *Deducirter Plan*, § 16, GA II/11, 103. Expresiones muy similares a éstas y a las contenidas en los lugares ya citados del *Deducirter Plan* se encuentran también en Schleiermacher: cfr. en particular *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, 46-47 (tr. it. 78-79). Pero para valorar la relación efectiva entre las dos concepciones, es necesario tener presente que para Fichte es determinante el nexa con una revisión global de la lógica que en Schleiermacher está ausente.

<sup>49</sup> Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, 37; cfr. tr. it. 64.

<sup>50</sup> Cfr. p. ej. las consideraciones de Wolf Lepenies, *Die Idee der deutschen Universität – Aus der Sicht der Wissenschaftsforschung*, en Id., *Gefährliche Wahlverwandtschaften. Essays zur Wissenschaftsgeschichte*, Stuttgart, Reclam, 1989, 140-160.

por una carencia por parte de la filosofía misma<sup>51</sup>; pero no se limitó a dar la vuelta al esquema, como hicieron la mayoría de sus contemporáneos. Lo que permaneció implícito en la propuesta enviada al gobierno se expresó a las claras en el escrito sobre la *República de los alemanes* (de la primavera de 1807, por tanto también éste cercano al *Plan deductivo*): «no existe propiamente una facultad filosófica; quien se distingue con la agudeza y el arte de la exposición llega a serlo [filósofo], con la facilidad y la capacidad de tratar [*Gewandheit*] lo que es difícil»<sup>52</sup>.

Las reflexiones especulativas de la *Doctrina de la Ciencia* y de las introducciones a ésta que Fichte elaboró en particular entre Berlín y Erlangen, se desarrollaron también como programa didáctico general. Así por un lado la base constituida por las lecciones prope déuticas debe tenerse presente para entender hasta el fondo los contenidos de las propuestas para la universidad, pero por el otro el *Plan deductivo* y las *Ideas* de Erlangen resultan útiles como una ejemplificación de la concepción teórica global de Fichte, cuya consistencia, objetivos e implicaciones ayudan a comprender en un ámbito más amplio.

### *Filosofía como intervención política*

El segundo aspecto que distingue la intervención de Fichte sobre la universidad respecto a las de sus otros contemporáneos consiste en su peculiar connotación política. Se ha subrayado ya muchas veces que en toda su actividad hubo desde el inicio un marcadísimo interés en tal dirección; sin embargo se ha intentado aclarar con menor frecuencia en qué concepción de política aparece explicitado este vínculo entre especulación e intervención directa sobre la realidad del mundo<sup>53</sup>, y de qué modo los intentos de llevarla a cabo se

<sup>51</sup> Cfr. *Institutiones omnis philosophiae*, GA II/9,114.

<sup>52</sup> *Die Republik der Deutschen*, GA II/10,386.

<sup>53</sup> Cfr. los análisis de Ives Radrizzani, *Filosofía trascendentale e prassi politica in Fichte*, en A. Masullo y M. Ivaldo (cur.), *Filosofía trascendentale e destinazione etica. Indagini su Fichte*, Milano, Guerini, 1995, 339-362 (versión inglesa: *Fichte's Transcendental Philosophy and Political praxis*, en D. Breazeale – T. Rockmore, eds., *New Perspectives on Fichte*, New Jersey, Humanities Press, 1996, 193-212), y de Gaetano Rametta, *Politik der Ver-*

revelaron concretamente en la actividad de Fichte. Sus propuestas para la universidad ofrecen la ocasión de examinar tales características en uno de los ejemplos significativos de esta tensión constante.

Desde el comienzo del período prusiano Fichte manifestó claramente la firme intención de influenciar al gobierno<sup>54</sup>; por lo demás, un proyecto de reforma de la universidad no habría tenido sentido sino desde esta óptica. Sin embargo en un principio las circunstancias impidieron que éste pudiese ejecutarse: Erlangen fue ocupada el 1 de octubre de 1806. Aproximadamente un año después de la redacción de las *Ideas* para Erlangen, apenas hubo regresado a Berlín tras los períodos pasados en Königsberg y en Dinamarca, el 5 de septiembre de 1807 Fichte recibió el encargo de preparar una propuesta para el «instituto de educación superior» que se pretendía fundar en Berlín: «nadie siente con la fuerza que lo hace usted de qué tenemos necesidad y nadie lo domina en su universalidad como usted», le escribe Beyme<sup>55</sup>. Redactó entonces, en el plazo de pocas semanas, entre septiembre y octubre de 1807, el *Plan deductivo*, enviándoselo poco a poco a su corresponsal entre finales de septiembre y el 19 de octubre<sup>56</sup>. Inmediatamente después se concentró en la preparación de los *Discursos a la nación alemana*, que fueron pronunciados a partir del 13 de diciembre siguiente.

Dentro de estas coordenadas se inscribe el significado político de las intervenciones de Fichte acerca de la universidad. En particular, no se podrá subrayar nunca lo suficiente la cercanía y la plena convergencia de perspectivas que liga el *Plan deductivo* y los *Discursos a la nación alemana*, y que hasta ahora ha sido extrañamente poco valorada<sup>57</sup>. No se trata simplemente de evidenciar que

---

*nunft und Vernunftstaat bei Fichte*, en Carla De Pascale et al. (Hg.), *Fichte und die Aufklärung*, Hildesheim-Zürich-New York, Olms, 2004, 227-247. Cfr. también Claudio Cesa, *Introduzione a Fichte*, Roma-Bari, Laterza, 1994, 184 ss.

<sup>54</sup> Para un cuadro general al respecto cfr. p.ej. Stefan Reiß, *Fichte in Berlin. Öffentliches Engagement und Arbeit am System*, en Ursula Baumann (Hg.), *Fichte in Berlin. Spekulative Ansätze einer Philosophie der Praxis*, Hannover, Werhahn, 2006, 9-46.

<sup>55</sup> GA III/6,173.

<sup>56</sup> Cfr. la nota de los editores en GA III/6,173.

<sup>57</sup> Cfr. en cambio Fritz Medicus, *Fichtes Leben*, Leipzig, Meiner, 1914, 168, y Alois Riehl, *Fichtes Universitätsplan* [Berliner Kaisergeburtstagsre-

la propuesta dirigida al gobierno es el escrito de Fichte cronológicamente más próximo a los *Discursos*; lo que resulta importante iluminar es más bien lo que vincula las tesis y los objetivos de los dos textos, hasta el punto de hacer de la memoria sobre la universidad casi un complemento de la obra más célebre. El verdadero contacto entre las dos obras emerge en las frases finales del *Plan deductivo*, en el cual se advierte el mismo tono y el mismo lenguaje de los *Discursos*: «la única fuente de toda culpa y de todo mal de los hombres es su confusión respecto al objeto auténtico de su querer; su única salvación es por tanto la claridad al respecto; ya que semejante claridad no comprende cosas que nos sean extrañas, sino que aferra la raíz más íntima de nuestra vida, de nuestro querer, ella ejerce incluso un influjo inmediato en nuestra vida. Todo cuerpo científico no puede sino querer semejante claridad y promoverla con toda su fuerza [...]; por ello debe [...] proceder sin tardanza a organizar una educación de la nación, que es su terreno característico, a la claridad y a la libertad espiritual, y de este modo preparar y hacer posible la renovación de todas las condiciones humanas»<sup>58</sup>.

Esta mirada final hacia la educación de la nación indica la perspectiva en la que hallan unidad las dos obras. La educación docta —o sea los estudios universitarios, como diríamos nosotros hoy— la entendió Fichte ante todo como un primer, necesario momento de preparación que debería contribuir a hacer realizable la más amplia educación nacional expuesta en los *Discursos*. Todas las indicaciones relativas a la didáctica en el nuevo «instituto de educación superior» ponen bien en evidencia cómo el objetivo principal era el de formar una nueva clase de profesores. Como se ha señalado justamente, Fichte quería ante todo «enseñar a enseñar»<sup>59</sup>; sólo de este modo se crearían las condiciones para desarrollar con la amplitud y de la manera necesaria una educación nacional capaz de producir los efectos deseados. Incluso en el final del decimoprimeros de los *Discursos*, Fichte precisó de hecho que «para la fundación inicial se requieren ante todo profesores y educadores capaces»; era neces-

---

de 1910], en Id., *Führende Denker und Forscher*, Leipzig, Quelle & Meyer, [1922], 101-118, espec. 102.

<sup>58</sup> *Deducirter Plan*, § 67, GA II/11,170.

<sup>59</sup> Erich Fuchs, *Fichte a Berlino, 1800-1814. Un filosofo che pensa e agisce*, «Rivista di storia della filosofia» 57 (2002), 429-443: 440.

rio pues organizar en primer lugar «un vivero de profesores», en torno al cual, «además de profesores ya preparados, se reúna una multitud de jóvenes que aprendan a enseñar, y que al mismo tiempo enseñen, y que mediante el ejercicio aprendan a hacerlo cada vez mejor»<sup>60</sup>. Desde esta perspectiva resulta evidente la importancia estratégica que Fichte atribuía a una profunda reforma de los estudios universitarios. Los motivos de su intervención resultan aún más claros si se tiene presente que él partía de la convicción de que la situación política de entonces, con todos los riesgos que comportaba, había «sido generada simplemente y sólo por la situación de nuestra literatura», y por tanto de la cultura docta en general, como se lee en la *Relación sobre el concepto de Doctrina de la Ciencia*<sup>61</sup>. Consiguientemente, también el intento de dar una nueva dirección al curso de la historia debía acontecer en primer lugar al nivel de la formación intelectual; a partir de estas premisas, en 1807 su posición se desarrolló en un verdadero programa, articulado en más niveles.

Las propuestas presentadas al gobierno de Berlín deben verse también como un intento por parte de Fichte de contribuir a crear las condiciones en las que fuese posible desarrollar el gran proyecto de educación nacional —de creación y cohesión de la nación a través de la educación— expuesto en los *Discursos*<sup>62</sup>. Por ello debería resultar claro que a Fichte le es extraña la entonación «neohumanista» propia de Humboldt y Schleiermacher: él no puso la mira simplemente en una formación de la individualidad del sujeto humano, sino en un programa de carácter diferente. Para realizar la educación nacional de la que «se ha hablado verdaderamente mucho» es necesario ante todo tener «un arte de la educación»<sup>63</sup>;

---

<sup>60</sup> *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,251, tr. it. 168.

<sup>61</sup> *Bericht über den Begriff der Wissenschaftslehre*, GA II/10,41; tr. it. 209.

<sup>62</sup> Parecen ir en esta dirección también las alusiones de Johannes von Müller en la carta en la que comunica a Fichte sus impresiones sobre el *Plan deductivo*: cfr. GA III/6,185-186. A. Riehl (*Fichtes Universitätsplan*, 116) ha observado que fue justamente Müller el único que comprendió el proyecto de Fichte.

<sup>63</sup> *Der Patriotismus und sein Gegentheil*, GA II/9,444. A propósito de la educación nacional de la cual se había hablado tanto, ya bastante antes de los *Discursos a la nación alemana*, cfr. también las indicaciones contenidas en Rudolf Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*.



ahora que se disponía de él, ese objetivo podía conseguirse una vez que se hubiesen formado en este arte los profesores que lo deberían poner en práctica. El *Plan deductivo* suministraba una especie de momento de mediación entre ese programa y las condiciones dadas en la realidad prusiana y alemana. Un pasaje de las lecciones de Erlangen sobre la *Esencia del docto* clarifica el significado que esta conexión revestía para Fichte; en esa circunstancia él había explicado, de hecho, que es necesario llegar al «conocimiento de las ideas» «mediante la formación docta de la época»: si alguien no siguiese este camino «no estaría en condiciones ni de comunicar a nivel teórico su conocimiento según una regla estable, ni de realizarlo de manera inmediata en el mundo a nivel pragmático, porque le faltaría el conocimiento [*Kenntniss*] de su época, que se adquiere sólo en la escuela, y los instrumentos para obrar en ella»<sup>64</sup>. Del mismo modo, Fichte explicó también en las lecciones berlinesas de 1811 sobre el *Destino del docto* que semejante papel funcional de la cultura docta y de la capacidad dada por ella atañe en particular a la época presente, «en la que ha desaparecido la inspiración [*Begeist-terung*] como fuerza natural que constituye un impulso para actuar, y en la que domina exclusivamente la comprensión [*Einsicht*] clara»<sup>65</sup>.

La propuesta presentada en respuesta a la petición de Beyme entra por tanto en el mismo cuadro programático desarrollado después en los *Discursos*. Un primer aspecto del parentesco entre los dos textos se muestra a partir del hecho de que en ellos se determina del mismo modo la relación entre educación y Estado, y de que tal focalización constituye una especie de núcleo común. Si se leen las *Ideas* para Erlangen y el *Plan deductivo* de Fichte en paralelo con las propuestas de Schleiermacher y Humboldt creo que impresiona, entre otras cosas, una diferencia evidente: en comparación Fichte habló relativamente poco de la relación entre instituciones educativas y Estado, mientras que para los otros autores éste era casi el tema central. A lo sumo, el *Plan deductivo* se detenía en precisar en qué términos los costes del mantenimiento de la educación debían ser asumidos por el Estado (cfr. los §§ 30-32 del *Plan deductivo*); pero no

---

*Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*, Frankfurt/Main, 1991, 91-93.

<sup>64</sup> *Ueber das Wesen des Gelehrten*, GA I/8,65.

<sup>65</sup> *Über die Bestimmung des Gelehrten*, GA II/12,334.

dedicaba espacio a definir los límites dentro de los cuales el Estado debería consentir la libre actividad científica y de enseñanza <sup>66</sup>.

No es que Fichte no tuviese en consideración la cuestión de la relación de la universidad con el Estado: al contrario, le dirige su atención al explicar el concepto de la libertad académica, incluso en otros escritos, como en las lecciones sobre el docto y después en el discurso como rector centrado precisamente en este tema. La libertad de profesar las opiniones que se consideran útiles para la enseñanza debe estar garantizada como condición preliminar para permitirles a las instituciones elegidas para la educación superior que actúen. Ya en la *Doctrina moral* de 1798 había observado que en las universidades «se debe poder exponer todo aquello de lo que se esté persuadido», especificando después que el Estado (como la Iglesia) debe «tolerar a los doctos», porque está «en una esfera completamente diferente». Al mismo tiempo, sin embargo, Fichte añadía que, por otra parte, dado que el «docto» es un funcionario, como profesor, «el Estado cuida de que comunique de manera completamente libre lo mejor de lo que él cree saber, y de que lo haga del mejor modo que esté en su poder» <sup>67</sup>. En los escritos berlineses no hay rastro de este equilibrio, que sin embargo debería haber encontrado espacio en la formulación de las propuestas de Fichte si él hubiese estado todavía convencido de él. En el discurso como rector de 1811 afirmó de forma clara que la «libertad académica» es una condición necesaria para que «el fin último y supremo de la universidad» sea respetado y satisfecho; pero la función que la universidad debe cumplir no se determina dentro de la relación con el Estado. Por consiguiente, «si un Estado funda una nueva universidad, no le corresponde de ningún modo definir sus derechos», que ella ostenta «por derecho divino y natural» <sup>68</sup>. En este punto el acento no se ponía ya en las limitaciones jurídicas a las que está sometida la actividad de la enseñanza, sino en su deber «último y supremo», que para

---

<sup>66</sup> Cfr. al contrario Humboldt, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in *Werke*, IV, espec. 256 ss. (cfr. tr. it. en Humboldt, *Università e umanità*, a c. de F. Tessitore, Napoli, Guida, 1970, espec. 36 ss.); y la sección I de Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, 21-30; cfr. tr. it. 41-53.

<sup>67</sup> *Das System der Sittenlehre*, GA I/5, 224-226; tr. it. a c. de Carla De Pascale, Roma-Bari, Laterza, 1994, 231-233.

<sup>68</sup> *Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*, GA I/10, 360 y 363.

Fichte va mucho más allá de la dimensión administrativa, y más allá de cualquier relación de dependencia de un Estado.

Es evidente, pues, que no se podía dejar de reconocer al Estado y al gobierno un papel, aunque no sea sino porque se recurría a ellos para intentar realizar el proyecto de una nueva educación superior. No obstante, no era ése el papel determinante. Impresionan algunas frases de la carta de junio de 1804 que testimonia las primeras reflexiones articuladas por Fichte acerca de la universidad: «quizá este proyecto podría realizarse sin apoyo ninguno por parte de ningún gobierno; pero ello conllevaría dificultades. Si un gobierno juicioso [*einsichtsvoll*] quisiera, sin embargo, respaldarlo, creo que ganaría para sí gloria imperecedera y que se convertiría además en benefactor de la humanidad»<sup>69</sup>. La función atribuida aquí al gobierno es desde luego importante, pero es meramente instrumental: él puede apoyar el programa, contribuir a su realización; pero la responsabilidad y la paternidad de la iniciativa no es suya. Las posiciones desarrolladas en las *Ideas* para Erlangen y en el *Plan deductivo* se orientan en esta misma línea. En la misma perspectiva entran las ideas de los *Discursos a la nación alemana*, y en particular la concepción del «arte del Estado auténticamente alemán», basada en una relación entre Estado y educación opuesta a la de la tradición moderna, y que Fichte define por ello como nueva y muy antigua al mismo tiempo: el Estado «es sólo el medio para el fin superior de la formación [...] de lo puramente humano en esta nación»<sup>70</sup>. La concepción unitaria expresada en los *Discursos* y presentada como propuesta de reforma en el *Plan deductivo* nos sitúa frente a los desarrollos concretos (o a los intentos en esa dirección) de una disposición general bien especificada después en la *Doctrina del derecho* de 1812: «progresar en intelecto y en sensibilidad es el único medio a disposición de la nación para obligarlos también a ellos [los gobiernos] a progresar»<sup>71</sup>. Se abre aquí la misma perspectiva de la filosofía aplicada que fue expuesta posteriormente en la *Doctrina del*

---

<sup>69</sup> GA III/5,240; cfr. 242.

<sup>70</sup> *Reden an die deutsche Nation*, GA I/10,209, tr. it. 123; cfr. GA I/10,188-189, tr. it. 98: «como el Estado es la prosecución de la educación del género humano en las personas de sus ciudadanos adultos, así [...] el futuro ciudadano debería ser educado más que nunca en recibir aquella educación superior».

<sup>71</sup> *Rechtslehre*, GA II/13,285.

*estado* de 1813<sup>72</sup>, que es el opuesto exacto de una filosofía entendida como *Staatsmittel*, como escribía en cambio Schopenhauer.

Con todas las diferencias evidentes que los separan —de extensión, complejidad y grado de elaboración teórica—, las propuestas para la universidad así como los *Discursos* representaban un decidido intento político, que respondía a una concepción unitaria, y que manifiesta abiertamente, desde un ángulo posterior, una característica peculiar de la concepción de Fichte: en ésta la función del Estado es relevante, pero consiste en un papel instrumental que no agota de hecho la verdadera esencia de la política. Al mismo tiempo, desde esta perspectiva deberían resultar más claras las afirmaciones, incluso sorprendentes en su grandiosa solemnidad, que se encuentran en el discurso sobre la libertad académica que Fichte pronunció como primer rector electo en Berlín: desde el momento en que «la progresiva formación [*Fortbildung*] del intelecto es lo único mediante lo que el género humano cumple su destino, y por lo que la época se merece su lugar en la serie de las épocas», y dado que «la universidad es la institución expresamente encargada de garantizar que este progreso no se interrumpa y se mantenga constante», se concluye que ella «es *la institución más importante* y lo más sagrado que posee el género humano»; «es la presentación visible de la inmortalidad de nuestra especie»<sup>73</sup>. Estas frases, a pesar de su entonación retórica debida en parte a la ocasión en que fueron pronunciadas, deben interpretarse ante todo como una afirmación muy nítida, aunque no explícita, de la preeminencia de la universidad con respecto al Estado.

Además de la particular definición de la relación entre educación e instituciones políticas, otra característica importante aproxima las ideas para una nueva universidad y los *Discursos a la nación alemana*. Si, por un lado, el *Plan deductivo* proporcionaba indicaciones operativas cuyo objetivo era facilitar la realización del programa de educación nacional, por el otro lado, la propuesta al gobierno representó en cierto modo una iniciativa análoga y paralela, acometida desde un nivel diferente y por tanto con modalidades diversas. Así como los *Discursos* fueron el intento de una intervención

---

<sup>72</sup> Cfr. a propósito C. Piché, *La Staatslehre de 1813 et la question de l'éducation chez Fichte*, 169 ss.

<sup>73</sup> *Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*, GA I/10,358.

inmediata de la filosofía en la «determinación de la historia»<sup>74</sup>, con la propuesta de un «instituto de educación superior que construir en Berlín» Fichte quiso intervenir de un modo igualmente inmediato directamente en las instituciones. El proyecto de un «instituto de educación superior» completamente innovador constituye probablemente el intento más claro de una intervención política por parte de Fichte. El curso de los acontecimientos históricos había eliminado desde el inicio toda posibilidad de concretar las *Ideas* para la Universidad de Erlangen; en 1807, en cambio, fue el gobierno mismo quien, sobre la base de concretas intenciones de reforma, le pidió a Fichte una contribución. Por primera vez fue interpelado a ese nivel por una cuestión sobre la que había reflexionado ya y a la que daba la máxima importancia: le debió parecer la ocasión para ejercer finalmente una influencia directa sobre la línea política del Estado y para intentar contribuir de este modo a determinar el curso de la historia.

Así pues desde esta perspectiva las propuestas de Fichte para la universidad deben interpretarse como un ejemplo concreto en el que realizar en la práctica su peculiar concepción de la política. El punto de vista del que partió, y desde el que se puede comprender su compromiso también en este caso específico, era una vez más el enunciado claramente en la introducción a la obra de 1800 sobre el *Estado comercial cerrado*, es decir en el otro escrito que había dirigido anteriormente a un ministro prusiano, manifestando sus intenciones. En este lugar había puesto de relieve la diferencia entre lo que llamaba el «Estado racional» y el Estado real, en el que es necesario proceder preguntándose «cuánto de lo que es justo [*Rechtens*] es realizable en las condiciones dadas»; en consecuencia había formulado esta definición central: «si se llamase política a la ciencia del gobierno del Estado real basándose en la máxima recién indicada, semejante política estaría entonces a medias entre el Estado dado y

---

<sup>74</sup> Cfr. Reinhard Lauth, *Philosophie und Geschichtsbestimmung*, en Id., *Vernünftige Durchdringung der Wirklichkeit. Fichte und sein Umkreis*, Neuried, Ars Una, 1994, 421-445 (tr. it.: *Filosofía e profezia*, en Id., *Il pensiero trascendentale della libertà. Indagini su Fichte*, Milano, Guerini, 1996, 285-326; Id., *Der letzte Grund von Fichtes «Reden an die deutsche Nation»*, «Fichte-Studien» 4, 1992, 197-230, después en *Vernünftige Durchdringung der Wirklichkeit*, 447-479. Cfr. también G. Rametta, *Introduzione* a la tr. it. cit. de los *Discorsi*, espec. XI.

el Estado racional: describiría la línea continua a lo largo de la cual el primero se transforma en el segundo»<sup>75</sup>. Como era ya el caso de las propuestas económicas ofrecidas en aquel «escrito que se presenta como político»<sup>76</sup>, de igual modo en un terreno diferente, las dadas para un nuevo «instituto de educación superior» aspiraban a intervenir de la manera más directa posible en la vía que unía idealmente las condiciones políticas presentes con la plena realización de las exigencias de la razón.

En el prólogo al *Estado comercial cerrado* Fichte había observado que las intervenciones en este sentido debían estar en proporción a las condiciones dadas, a la situación presente del «mundo sensible». Aclaraba así desde las primeras páginas que el «político especulativo» —según el nombre que daba a la función que creía ejercer, al menos en aquel momento— puede aceptar que sus disposiciones sean irrealizables de forma inmediata, pero no que lo sean de manera absoluta<sup>77</sup>. El mismo punto de vista debe aplicarse también al caso del *Plan deductivo*, que a menudo ha sido considerado irrealista, como he recordado. Si se quiere refutar esta calificación, se puede hacer notar cómo Fichte se apresuró a subrayar que su propuesta tenía en cuenta toda una serie de situaciones efectivas en las que se hallaban puestas en práctica las directrices sugeridas por él<sup>78</sup> (refiriéndose quizá al período pasado en Jena como ejemplo positivo)<sup>79</sup>, o se puede en cualquier caso observar que éstas se realizarían a continuación, demostrándose así que no eran meras expresio-

---

<sup>75</sup> *Der geschloßne Handelsstaats*, GA I/7,51. Cfr. también la definición análoga de la política dada en la *Asctik als Anhang zur Moral*, en GA II/5,60. A propósito, además de los trabajos señalados en la nota 44, cfr. Marco Ivaldo, *Politik, Geschichte und Religion in der Staatslehre von 1813*, en W. H. Schrader (Hg.), *Materiale Disziplinen der Wissenschaftslehre. Zur Theorie der Gefühle* (Fichte-Studien, 11), Ámsterdam-Atlanta, Rodopi, 1997, 209-227; y para la colocación en el cuadro general del sistema, cfr. R. Lauth, *J. G. Fichtes Gesamtidee der Philosophie*.

<sup>76</sup> *Der geschloßne Handelsstaats*, GA I/7,42.

<sup>77</sup> *Der geschloßne Handelsstaats*, GA I/7,41-42.

<sup>78</sup> Cfr. *Deducirter Plan*, § 57, GA II/11,152 s.

<sup>79</sup> En los textos de este período hay numerosos lugares en los que Fichte apunta al *Zusammenleben* que caracterizaba a la facultad filosófica de Jena en el período en el que él formaba parte de ella: cfr. *Wissenschaftslehre 1807*, GA II/10,126: «Jena, en el último decenio del siglo pasado un modelo de buena universidad». Cfr. también *Ideen für die Universität Erlangen*,

nes de una teoría abstracta<sup>80</sup>. Pero de esta forma nos quedaríamos siempre tan sólo en el terreno de las confirmaciones de hecho, que no era aquél al que aspiraba Fichte, cuya intención no era la de presentar sugerencias plausibles, («pensamientos ocasionales» podría decirse, retomando el título del escrito de Schleiermacher), sino la de exponer las medidas compatibles tanto con la teoría como con los límites impuestos por las circunstancias, es decir los desarrollos de contenidos teóricos que podrían realizarse con una decisión libre. El peculiar «realismo» que sustentaba la intervención política de Fichte consistía en indicar las posibilidades concretas de orientar el destino de la humanidad en la dirección apropiada, apelando a una voluntad que acatase constructivamente tales indicaciones. En el caso de la universidad, él no trataba de sugerir correcciones a los ordenamientos entonces vigentes, sino que quería diseñar una configuración completamente nueva de la institución, mostrando al mismo tiempo cómo sería posible llevarla a cabo a partir del estado en que la universidad se encontraba en aquel momento. En estas propuestas de Fichte se aprecia bien la conexión de dos aspectos que caracterizaba la concepción de la política sobre cuya base él trató de actuar concretamente: por un lado el «político especulativo» intenta intervenir realmente en la situación presente, encontrando en ella los elementos que puedan sostener la concepción general (más bien que adaptando ésta al cuadro dado), mientras que por el otro lado expone los objetivos hacia los que dirigir los esfuerzos para aproximarse a la condición ideal de la comunidad humana.

Si bien no es «realista» como lo eran las consideraciones de Schleiermacher o de Humboldt, la intervención de Fichte en este contexto manifiesta en cualquier caso un cierto grado de «prudencia», o sea una conciencia precisa de la necesidad de conciliar su perspectiva con las condiciones ofrecidas por ese preciso momento histórico<sup>81</sup>. Su propuesta se fundaba en la posibilidad de desarrollar

---

GA II/9,366; *Institutiones omnis philosophiae*, GA II/9,44. A nivel general, probablemente de manera algo forzada, ha insistido sobre Jena como matriz de las concepciones de universidad en la Alemania de este período Ziolkowski, *German Romanticism and Its Institutions*, espec. 267-268.

<sup>80</sup> Sobre esta línea continúa la valoración del *Plan deductivo* dada por A. Riehl, *Fichtes Universitätsplan*, 103 ss.

<sup>81</sup> Acerca de la relación entre política y prudencia en Fichte cfr. Radrizzani, *Filosofía trascendental e prassi politica in Fichte*, cit.; en el caso

una nueva «educación docta» incluso a partir de la universidad de entonces (como resulta evidente en particular en la segunda sección del *Plan deductivo*), para poder llegar a desarrollar de manera completa la educación nacional prefigurada al mismo tiempo. La idea de universidad elaborada por Fichte se introduce en su conjunto en esta serie de mediaciones orientadas a favorecer la realización de las exigencias más altas en un proceso que de manera consciente se pone en marcha a partir de la situación presente. Las propuestas acerca del «instituto de educación superior» entran en un esquema de varios niveles, de los cuales uno constituye la condición de factibilidad del otro, y que dependen en conjunto de la decisión y de la determinación de la voluntad de los sujetos llamados a la causa, a los que, antes que en los *Discursos a la nación alemana*, se refirió expresamente Fichte ya en la página final del *Plan deductivo* citada hace poco.

El fracaso efectivo de estos intentos políticos por parte de Fichte debe ser valorado atentamente en perspectiva histórica, examinando el entrelazamiento de diversas causas concomitantes. Esto concierne a la eficacia limitada, o cuanto menos tardía de los *Discursos a la nación alemana*<sup>82</sup>, así como al hecho de que se prefiriesen las indicaciones dadas por los otros antes que las propuestas para una nueva educación superior. A pesar de las estrechas relaciones de Fichte con numerosos exponentes de la «clase dirigente» prusiana, que figuraban regularmente entre los asistentes a sus lecciones<sup>83</sup>, la fundación de la Universidad de Berlín siguió notoriamente un modelo distinto al del *Plan deductivo*. La posibilidad de un fracaso había sido por otra parte ya conscientemente incluida por Fichte en la idea de una apelación a la voluntad de los hombres: ésta se expo-

---

de las intervenciones políticas que someto aquí a examen no me parece, sin embargo, que la conexión de la política con la prudencia debilite la que se da con la ciencia, como argumenta en cambio Radrizzani.

<sup>82</sup> Cfr. p.ej. Rudolf Ibbeken, *Preußen 1807-1813. Staat und Volk als Idee und in Wirklichkeit*, Köln-Berlín, Grote, 1970, 326, y Dieter Langewiesche, *Reich, nazione e stato nella moderna storia tedesca*, en Lorenzo Riberi (cur.), *La Germania allo specchio della storia. Storiografia politica e società nell'Ottocento e Novecento*, Milano, Angeli, 1995, 51-92: 64.

<sup>83</sup> Cfr. R. Lauth, *Über Fichtes Lehrtätigkeit in Berlin von Mitte 1799 bis 1805 und seine Zuhörerschaft*, «Hegel-Studien» 15 (1980), 9-50, posteriormente en *Vernünftige Durchdringung der Wirklichkeit*, 191-232: 228.



nía al riesgo de no ser aceptada<sup>84</sup> Más allá de esto, queda por analizar en cualquier caso el núcleo teórico que se encontraba en la base de semejantes intervenciones, constituido por el nexo entre desarrollo autónomo de la reflexión y determinación del progreso de la sociedad humana<sup>85</sup>. En esta doble perspectiva deben insertarse, como he intentado mostrar, las indicaciones de Fichte a propósito de la educación, en el entrecruzamiento de un repensar global de la lógica, incluso en su función didáctica general, y de una peculiar concepción de la política entendida en sentido «especulativo». Por parte de Fichte esto fue un intento posterior de demostrar la potencia de su perspectiva teórica para desarrollarse en las formas y en las direcciones exigidas por la realidad de la época, realizándose como filosofía aplicada, capaz de individuar objetos precisos y de mostrar el camino por el que conseguirlos. En esta particular óptica —por dar la vuelta a una observación de Rousseau sobre la *República* de Platón retomada por Humboldt<sup>86</sup>— la idea de Fichte para una nueva universidad no era una simple propuesta pedagógica, sino una ambiciosa intervención política.

[Traducción de *Lorena Rivera León*]

---

<sup>84</sup> Un paso notable a propósito de ello en *Der Patriotismus und sein Gegenheil*, GA II/9,444-445: «C. ¿Y usted espera persuadir a quienes están en las altas esferas de la nación de que deberían comprender precisamente la idea de una educación de su nación, o incluso de que deberían tomar la decisión de invertir cuanto sea necesario para una educación tal? / B. Como ya he declarado anteriormente, no logro clarificar ni siquiera para mí mismo qué se puede esperar y qué no se puede esperar; de todos los lugares oscuros que pueden quedar en mi saber, por lo menos éste es el único que tolero de buen grado y que prefiero que no sea aclarado».

<sup>85</sup> Cfr. también las consideraciones de Jean-Christophe Goddard, *Fichte (1801-1813). L'émancipation philosophique*, París, PUF, 2003.

<sup>86</sup> Cfr. W. von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, en *Werke*, I, 60; tr. it. de Giovanni Moretto, en Humboldt, *Scritti filosofici*, a c. di G. Moretto e F. Tessitore, Torino, UTET, 2004, 131, y Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou de l'éducation*, en *Oeuvres complètes*, sous la direction de B. Gagnebin et M. Raymond, IV, París, Gallimard, 1969, 250.

# HEGEL Y LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA DESDE SU CRISIS ACTUAL

*Sergio Sevilla*  
Universitat de València

El intento de buscar orientación intelectual para analizar los problemas actuales de la universidad en los textos que pensaron su fundación más eminente en el entorno del idealismo alemán (Schelling, Fichte, Schleiermacher, W. Humboldt y Hegel) está condenado a tener presente, en todo momento, la enorme distancia, social e intelectual, que media entre lo que nuestra sociedad necesita de la universidad, y lo que pretendió de ella la sociedad prusiana de las dos primeras décadas del siglo diecinueve. Como señala Edgar Morin, la reforma Humboldt es el punto de partida de lo que hemos entendido por universidad en los siglos XIX y XX<sup>1</sup>. La productividad intelectual de analizar aquellos textos fundacionales depende, en buena medida, de la conciencia que tengamos de la distancia histórica entre aquel momento y el nuestro, y de la que son buena muestra el ideal formativo (*Bildung*) con el que hoy compite el énfasis en la profesionalización, la idea de un fundamento filosófico unitario de la multiplicidad de las ciencias articuladas como partes de un todo sistemático que hoy se habría vuelto directamente obsoleta y reemplazada por la falta de virtualidad de la filosofía, la pérdida de un ideal de fundamento único, y la infinita parcelación y especialización de los saberes positivos. Esta caída del ideal de formación y del espíri-

---

<sup>1</sup> Edgar Morin afirma: «Pero la universidad ha sabido responder al reto del desarrollo de las ciencias efectuando su gran mutación durante el siglo XIX, a partir de la reforma que llevara a cabo Humboldt en Berlín en 1809. Se vuelve laica, instituyendo su libertad interior frente a la religión y el poder, y se abre a la gran problematización que, nacida del renacimiento, interroga al mundo, la naturaleza, la vida, el hombre, Dios. La Universidad se convierte en el mismo lugar de la problematización específica de la cultura europea moderna: penetra más profundamente en esta misión transecular y transnacional, abriéndose a las culturas no europeas.» (E. Morin, «Sobre la reforma de la Universidad», en J. Porta y M. Lladonosa (coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza, 1998, p. 20).

tu de sistema está acompañada de todas las transformaciones sociales en la división y organización del trabajo que separan una sociedad preindustrial, como la sociedad alemana de 1810, de una posindustrial como la nuestra. Esa transformación social comporta un sinnúmero de cambios en la forma de ejercer y organizar los saberes, las prácticas y las técnicas, y también, inevitablemente, una mutación profunda en el modo de subjetivación de los seres humanos. Y, sin embargo, la hermenéutica de ese momento fundacional no representa un ejercicio de mera reconstrucción erudita. Veamos por qué.

No es una casualidad sin consecuencias que la reforma de la universidad alemana, que a lo largo del siglo acabó afectando a la universidad europea en su conjunto, se produjera en términos filosóficos propios de, o próximos a, el idealismo alemán, por lo que hay que buscar en esa filosofía las razones de la estructura y el sentido que aquella universidad quiso darse a sí misma. La estrecha unidad existente entre el tipo de universidad que se proyecta y el concepto de filosofía que se sostiene es el primer rasgo de aquellos proyectos. Humboldt, cuyo escrito es el más alejado de la idea de un saber absoluto sistemáticamente organizado, afirma, no obstante, que «estos centros sólo pueden conseguir la finalidad que se proponen siempre y cuando que cada uno de ellos se enfrente, en la medida de lo posible, con la idea pura de la ciencia»<sup>2</sup>; comparativamente se echa en falta una comprensión filosófica del saber y su institucionalización en el debate actual sobre la universidad, demasiado preocupado por legitimarla en términos de productividad, como principal modo de concebir el vínculo entre universidad y sociedad.

El texto de Hegel, en el que estas reflexiones van a centrarse, es breve, conciso y hasta esquemático; puede decirse de él que descarta considerar cuestiones tan importantes como la dimensión institucional de la universidad, la necesidad de que forme profesionales socialmente necesarios, o incluso la dimensión política de la acción universitaria. Todo ello es *prima facie* cierto; pero es una verdad a

---

<sup>2</sup> G. de Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», recogido en el libro colectivo *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, editorial sudamericana, 1959, p. 209. Cito la traducción de W. Rocés; acompaño la referencia alemana: W. Humboldt, «Ueber die innere und äussere organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin», en *Werke in fünf Bänden, IV, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, p. 255.

medias porque el texto de Hegel, en su concisión, va directamente a la cuestión central, de la que las otras se derivan: la relación entre conocimiento verdadero y transmisión del saber. A este respecto, los escritos de Hegel nos permiten situar la universidad dentro del sistema educativo, y comenzar considerando la labor preparatoria de los estudios de bachillerato. En ambos casos, Hegel habla sólo de la enseñanza de la filosofía, pero su aproximación no es unilateral puesto que ésta contiene el fundamento de la sistematización de las demás ciencias en la universidad. Esta afirmación de la filosofía sistemática como saber que fundamenta y, a la vez, da sentido y dirección a los demás no es una peculiaridad de la perspectiva hegeliana, sino un supuesto compartido, no sólo por Schelling y Fichte, sino por un proyecto más alejado del idealismo, como es el sostenido por Schleiermacher: «...en la universidad se reconoce, en general, la enseñanza filosófica como fundamento de todo lo que allí se realiza»<sup>3</sup>, o «nada podría ocupar a los jóvenes en sus mejores años de un modo más inútil para la ciencia que una filosofía que no dé una determinada dirección para la futura vida científica en todas las materias, sino que, a lo sumo, sirviese para despejar la cabeza, lo que ya se ensalza en las matemáticas comunes»<sup>4</sup>. Es pues claro que la tarea de articular entre sí las ciencias y señalar su dirección requiere una concepción de la filosofía que, aun siendo propedéutica, no se limite a «despejar la cabeza» del alumno, al modo en que lo hace la matemática, un saber de conceptos formales que nos adiestran en el rigor. Del mismo modo, la propuesta de Hegel sobre la naturaleza y la función de la enseñanza de la filosofía parte de un rechazo del formalismo implícito en la distinción, que él atribuye a una manía de la pedagogía, entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar; pretender lo segundo, sin pasar por lo primero, es tan absurdo como proponerse viajar prescindiendo de todo conocimiento de ciudades y ríos, países y gentes. Al «tomar conocimiento del contenido de la filosofía, no nos limitamos a aprender a filosofar, sino que filosofamos también ya efectivamente»<sup>5</sup>; pero no se trata tan sólo

---

<sup>3</sup> F. Schleiermacher, «Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva», recogido en el ya citado libro *La idea de la universidad en Alemania*, p. 137.

<sup>4</sup> F. Schleiermacher, obra citada, p. 138.

<sup>5</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien» (1812), recogido en *Werke in Zwanzig Bänden*, 4, *Nürnberger und Heidel-*

de un rechazo del formalismo vacío, sino de la necesidad de poner énfasis en el contenido veritativo de las teorías filosóficas que el estudiante ha de aprender: «La filosofía contiene los *pensamientos más racionales sobre los objetos esenciales*, contiene lo que tienen de *universal* y de *verdadero*; es muy importante familiarizarse con este contenido y *meterse esos pensamientos en la cabeza*. El comportamiento triste y puramente formal, la investigación y la errancia sempiterna y vacía, el raciocinio o la especulación asistemática tienen por consecuencia la vacuidad, la ausencia de pensamiento en el cerebro, el hecho de que devenga impotente»<sup>6</sup>. La filosofía articula un complejo de ciencias (lógica, psicología, doctrina del derecho y la moral, doctrina de la religión, y otras) fundándolas en el conocimiento de lo absoluto: «El conocimiento de lo *absolutamente absoluto* (puesto que estas ciencias deben también conocer su contenido particular en su *verdad*, es decir en su absolutez), no es posible más que a través del conocimiento de la *totalidad* en las etapas de su sistema; y estas ciencias son sus etapas. La reticencia con respecto al *sistema* equivale a pedir un busto de dios que no tenga *ningún rostro*. El filosofar asistemático es un pensamiento aleatorio y fragmentario, y la *consecuencia* de ello es justamente volverse a encontrar con un alma formal ante un contenido verdadero»<sup>7</sup>.

Es cierto que el modo de analizar el problema del lugar de la filosofía en la educación secundaria es inseparable del propio sistema hegeliano que entiende articular la historia de la filosofía en un sistema de verdades, lo que hace menos importante su enseñanza como tal historia. Para Hegel lo esencial es que «La filosofía debe ser enseñada y aprendida, tanto como cualquier otra ciencia»<sup>8</sup>, y sólo de este modo se puede garantizar el aprendizaje por el alumno del pensar abstracto, del pensar dialéctico y, finalmente la adquisición de representaciones de contenido especulativo. De este modo, la filosofía en el bachillerato puede cumplir su función propedéutica.

---

*berger Schriften. 1808-1917*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970, p. 410.

<sup>6</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien» (1812), recogido en *Werke* 4, ya citado, pp. 410-411.

<sup>7</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien» (1812), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 411.

<sup>8</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien» (1812), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 411.

El mero uso de la jerga hegeliana hace que, a primera vista, la propuesta resulte anacrónica hasta el punto de hacer dudar de la utilidad del diálogo hermenéutico para la situación presente, que se diría marcada, sobre todo, por pensamientos filosóficos que tienen su punto de partida en la muerte del idealismo alemán y, especialmente, del sistema de Hegel. Y, sin embargo, el propio texto hegeliano nos retiene al recordarnos lo que hace valiosa una tradición: «Las ciencias filosóficas contienen los pensamientos *universales* y *verdaderos* de sus objetos. Son el producto del trabajo de los pensadores geniales de todos los tiempos»<sup>9</sup>. No se trata tan sólo de que estos pensamientos hayan configurado históricamente nuestro mundo hasta el punto de que la negación que de ellos realicemos nos hace tributarios de su contenido y de su forma de operar. Se trata también de que, mediados con lo nuevo de nuestra situación, señalan todavía direcciones para el pensamiento. Veamos con cierto detenimiento lo que quiero decir con esto.

Llama la atención, en primer lugar, la omnipresencia de la idea de sistema como justificación del carácter plural y, no obstante, unitario de la institución universitaria, y su inmediata asimilación a la estructura que se demanda del saber. La equiparación entre estructura de la universidad y estructura de la ciencia tiene su correlato en la estructura subjetiva que se adquiere en el proceso de formación (*Bildung*); de este modo, la estructura de la razón es el fundamento, la articulación y el sentido que se exterioriza en la institución universitaria y que da forma, en su interioridad, al sujeto capaz de habérselas con el mundo tal como ha llegado a ser. El primer punto en que hoy no podemos seguir a Hegel es justamente esa confianza en que hay un punto de vista de la razón que es único, verdadero y universal, y, por tanto, capaz de mantener articuladas las ciencias positivas.

La situación presente de la universidad se define por estructurar sus enseñanzas más en función de su utilidad profesional que por cubrir científicamente un ámbito específico de la realidad<sup>10</sup>; la aten-

---

<sup>9</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien» (1812), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 412.

<sup>10</sup> Tómese como ejemplo la siguiente consideración de A. N. Whitehead, realizada en las primeras décadas del siglo XX: «...las escuelas comerciales representan uno de los nuevos desarrollos de la actividad universitaria. Son además particularmente pertinentes a las actividades sociales

ción prestada por la universidad a «las actividades sociales dominantes en las naciones modernas» no representa sólo una ampliación, sino una ruptura, con el lugar decisivo otorgado por Hegel a la noción de ciencia. De ese modo, el crecimiento de las universidades y su creciente atención a las «actividades sociales dominantes», junto con el crecimiento y la fragmentación y especialización de las ciencias positivas hubieran terminado por hacer imposible su auto-comprensión en términos del árbol de la ciencia, incluso aunque no hubiera mediado la distancia epistemológica y moral que nos separa de la propuesta del idealismo. La universidad con la que nos encontramos tiene, por decirlo suavemente, menor apoyo legitimatorio por parte de una filosofía sistemática, déficit que compensa ampliamente con la legitimidad que recibe por parte de esas actividades sociales dominantes, y también mediante la correspondiente legitimación burocrática por parte de los estados. Igualmente, el modo de subjetivación ideal que representaba la *Bildung*<sup>11</sup> ha de verse sometido a una fuerte alteración conceptual para la que serán decisivas las nuevas habilidades que el estudiante ha de adquirir con vistas a las nuevas prácticas socialmente valoradas.

A pesar de todas esas diferencias, y las que ellas comportan, el texto de Hegel sigue siendo una incitación a pensar el lugar que corresponde a la enseñanza de la filosofía, especialmente en su relación con los otros saberes, en una institución que, a pesar de los cambios, sigue teniendo como principal motivo la producción y transmisión del saber. Hegel parte de un principio sin el cual no hay lugar para nuestra cuestión: «...exigir para la enseñanza de la filo-

---

dominantes en las naciones modernas, y por esa razón son buenos ejemplos de la manera en que la vida nacional puede ser afectada por las actividades universitarias. También en Harvard, donde tengo el honor de prestar servicios, acaba de completarse la fundación de una escuela de comercio en una escala que llega a la magnificencia». (A. N. Whitehead, «Las universidades y su función», en *Los fines de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1957, p. 135.).

<sup>11</sup> Permítaseme recordar textualmente lo que el concepto de «formación» significa para Hegel, para hacer ver hasta qué punto es inseparable de la perspectiva de la ciencia: «El comienzo de la formación de uno y el laborioso arrancarse uno de la inmediatez de la vida sustancial siempre habrá de hacerse por vía de adquirir uno conocimientos de principios universales y de puntos de vista *generales y universales*...». G. W. F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, Valencia, Pre-Textos, 2006, p. 114.

sofía lo que se exige para la enseñanza de otras ciencias. A este respecto no insistiré sobre el hecho de que esta enseñanza debe también conciliar la claridad con la profundidad y una riqueza de contenido apropiada...»<sup>12</sup>. Este punto de partida, modesto pero necesario para evitar enredarse en una interminable justificación meta-filosófica de la filosofía, que las otras disciplinas pueden ahorrarse, permite centrar la reflexión en cuestiones de contenido. Es relevante señalar que Hegel, que en su escrito sobre el bachillerato no ha dudado en organizar tanto los cursos como sus contenidos de acuerdo con su concepción de la conciencia en la *Fenomenología del espíritu*, ni en unir la lógica con la ontología, según el modo de proceder de la *Ciencia de la lógica*, o en organizar los otros cursos siguiendo la *Enciclopedia*, ahora, al hablar de la universidad adopte una posición más atenta a la existencia de enfoques concurrentes, y a la necesidad de establecer criterios que puedan ser compartidos con carácter más general. La situación que describe es problemática por la coexistencia de ciencias filosóficas particulares (la lógica, la psicología empírica, la moral; la metafísica —afirma— ha zozobrado incluso para aquellos que se atienen a lo que se enseñaba en otros tiempos) que han quedado anticuadas, con el hecho de que «la idea de la filosofía que las reemplaza no está aún científicamente constituida y el material de las ciencias particulares aún no se ha transformado del todo ni se ha hecho admitir en esta nueva idea sino de modo imperfecto»<sup>13</sup>; no hay, en suma, la necesaria articulación entre el todo y las partes, lo que produce distorsiones varias, desde la enseñanza trivializada hasta la fantasía que mezcla la profundidad con la superficialidad. El panorama de defectos en la enseñanza de la filosofía que Hegel señala hace ver que el rigor del idealismo absoluto coexistía de facto con problemas en la transmisión de la filosofía que hoy atribuiríamos a una época de crisis. En sentido opuesto van quienes recorren «el camino crítico y escéptico», que para Hegel van en la misma dirección, que han de ser rechazados porque «ninguna de estas maneras es apta para realizar lo que debe

---

<sup>12</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke in Zwanzig Bänden, 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften. 1808-1917*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970, p. 418.

<sup>13</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke 4*, ya citado, pp. 419.



ser realizado, es decir *el estudio de la ciencia*»<sup>14</sup>. En definitiva el camino escéptico y crítico parece ser la necesaria negación del dogmatismo precedente; cumplida su misión, debe dejar lugar a la posición que reconoce que «la filosofía lleva en si misma la necesidad de una constitución científica en todas sus partes»<sup>15</sup>. Pero ello plantea un problema muy especial: aunque el criticismo ha hecho imposible volver a las ciencias anteriores, tampoco es posible abandonarlas, como sucedió con las físicas anteriores al paradigma de Galileo porque, dice Hegel, «no es posible ignorar la masa de conceptos y de contenidos que estas ciencias abarcan»<sup>16</sup>; y esa necesidad de retener conceptos y contenidos de saberes rechazados apunta más al valor de verdad que aún puedan contener que a un sentido de reverencia hacia el pasado; cierto que la conciencia histórica está en juego, pero lo está como elemento necesario para el conocimiento de la verdad. Esta utilización no relativista de la conciencia histórica es una de las aportaciones de Hegel que persisten en el presente; como lo hace la necesidad de hacerla compatible con la voluntad de verdad, que él todavía llama «necesidad de una constitución científica». Es esa misma necesidad la que hace reconocer que «el material antiguo tiene necesidad de una transformación que corresponda al punto de vista actual de la filosofía»<sup>17</sup>; es fácil, desde luego, rechazar esta propuesta limitándose a señalar su íntima conexión con la filosofía hegeliana de la historia universal, y de la historia de la filosofía en concreto; pero quizá sea intelectualmente más enriquecedor reiterar con Hegel el núcleo de ese gesto que él realiza hacia la tradición: reconocer que en nuestro examen de sus conceptos hay en juego algo del orden de la verdad, y que la conciencia histórica no es sólo conciencia del pasado, sino una forma de acceso a verdades que nos constituyen, incluida nuestra propia idea de la verdad.

Desde ese sentido de la relación existente entre lo que es verdadero y lo que es admitido en diálogo con la más amplia comunidad

---

<sup>14</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, pp. 421.

<sup>15</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, pp. 421.

<sup>16</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, pp. 421.

<sup>17</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, pp. 421-422.

científica posible (la que incluye a quienes conversan desde el pasado), Hegel se opone a una falsa valoración de la originalidad que con frecuencia confunde el lema ilustrado de pensar por sí mismo con el derecho a sostener las ocurrencias subjetivas, de la «mala subjetividad», sin más valor que ser uno el único que las sostiene. Frente a esa falsa originalidad adquiere su sentido la apelación inicial a que la filosofía, como cualquier ciencia, sea una adquisición de conocimientos determinados, y que su enseñanza adopte un proceder metódico. Es claro que tal proceder no debe confundirse con el método de una ciencia empírica; el proceder metódico evita la originalidad arbitraria y hace justicia al contenido racional de la filosofía. Lo cual no significa otra cosa que «la aptitud para ser enseñada, la filosofía la adquiere principalmente por su determinidad, pues no es sino a través de ella que la filosofía llega a ser *clara, transmisible, y capaz de llegar a ser un bien común*»<sup>18</sup>. A menos que pensemos que la filosofía puede reunir estos tres requisitos haríamos mal en defender su presencia en los estudios universitarios.

Establecidos estos rasgos, Hegel valora la aportación de la filosofía a los estudios universitarios desde un doble punto de vista: por su valor propedéutico, y por su propio contenido epistémico. El primer punto de vista exige liberarse de dos prejuicios extendidos y que, en realidad, están excluidos por el mero hecho de aceptar que la filosofía ha de ser enseñada. En efecto, no puede entenderse que el ejercicio de racionalidad en que la filosofía consiste es un don que poseemos de nacimiento, por el hecho de ser nosotros seres racionales; pero tampoco ha de incurrirse en un segundo estereotipo consistente en pensar que la filosofía es aportación idiosincrásica de unas pocas cabezas privilegiadas. Por tanto, el aprendizaje de la filosofía ha de realizarse como disciplina científica, y entonces tiene un valor propedéutico. «Una filosofía constituida científicamente hace justicia, en su seno, al pensamiento determinado y al conocimiento profundizado, y su *contenido* —el conjunto de las relaciones espirituales y naturales— *lleva por sí mismo* inmediatamente a las *ciencias positivas* que muestran este contenido bajo una forma concreta, en una explicación y una aplicación más extendidas, aunque, inversamente, el estudio de estas ciencias se revela necesario para

---

<sup>18</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 423.

un examen profundizado de la filosofía»<sup>19</sup>. Su valor propedéutico consiste en favorecer la educación formal en el ejercicio del pensamiento, separándolo nítidamente de los componentes imaginativos «por la determinidad de los conceptos y por un proceder metódico consecuente»<sup>20</sup>; su valor epistémico intrínseco es el conocimiento conceptual de ese conjunto de relaciones espirituales y naturales que lleva a las ciencias positivas.

Hegel rechaza la idea de que la filosofía deba ser edificante, aunque, en su opinión, debe satisfacer «una necesidad análoga». «Sea cual sea la fuerza con la cual la época moderna justamente ha suscitado de nuevo la orientación hacia una materia consistente, las ideas elevadas y la religión, no queda de ello más que la forma del sentimiento, de la fantasía y de los conceptos desordenados.... Legitimar lo que es rico de contenido como digno de examen, captarlo y concebirlo en pensamientos determinados, evitar así comprometerlo en vías oscuras, he ahí lo que debe ser asunto de la filosofía»<sup>21</sup>. Puede verse en este análogo de la función edificante una mera reafirmación de la potencia del racionalismo hegeliano; pero, pensado más de cerca, si el contenido al que se aplica la filosofía son ideas elevadas de contenido religioso, la afirmación de Hegel no se limita a la conocida afirmación de que su contenido de verdad está en el concepto filosófico; más bien esta afirmación anuncia una función «análoga a la edificante» y también análoga a la crítica de las ideologías practicada, más tarde, por Marx: en efecto se trata de que la filosofía tiene como función disolver los conceptos desordenados, legitimando lo que es rico de contenido como algo digno de examen, una vez traducido al lenguaje riguroso del concepto —y en la medida en que sea susceptible de una traducción tal. La función crítica satisfaría, en efecto, «una necesidad análoga» a la función edificante, pero de sentido inverso: más que de persuadir de una verdad, se trataría de disipar creencias sentimentales y fantásticas en la medida en que sólo sean transitables por «vías oscuras».

Hegel termina su aportación con unas consideraciones sobre «ese fenómeno notable de ver que un filósofo enseña en filosofía

---

<sup>19</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 423.

<sup>20</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 424.

<sup>21</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 424.

alguna de las ciencias de una manera más o menos extensa que otro, o incluso que enseña ciencias diferentes»; en efecto, ese fenómeno para nosotros habitual resulta «notable» para Hegel que da por verdad lograda que «La materia, el mundo del espíritu y de la naturaleza es siempre el mismo y por eso la filosofía debe también dividirse en estas mismas ciencias particulares»<sup>22</sup>. En este punto final de sus consideraciones Hegel da entrada a su concepción de la filosofía que ha alcanzado el contenido unitario propio de una ciencia, lo que excluye que tanto su estructura interna como sus teorías sean materia opinable<sup>23</sup>.

El nervio que sirve a Humboldt para dar articulación y sentido a la nueva universidad, el que cumple el papel equivalente al que tuvo la idea de «libre examen» en la reforma religiosa de Lutero, es la ya recogida afirmación de que «estos 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»<sup>24</sup>. La universidad ha de centrarse en la investigación de conocimientos científicos, misión de la que dependerá el tipo y contenido de las enseñanzas que vaya a transmitir. Pero el carácter abierto lo recibe del hecho de ser la ciencia una actividad en avance continuo sin que aparezca en el horizonte un cierre que la delimite como conjunto de doctrinas establecidas e inamovibles<sup>25</sup>. Lo

---

<sup>22</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 424.

<sup>23</sup> Después de recordar que las doctrinas precríticas han de transformarse a la nueva situación, y no ser abandonadas por obsoletas, Hegel establece lo que piensa ser la verdad actual de la filosofía: «Por otra parte, bastante se sabe en qué ciencias debe dividirse la filosofía: lo universal completamente abstracto pertenece a la *lógica*, con todo lo que en otra época contenía la metafísica; lo concreto se divide en *filosofía de la naturaleza*, que no es más que una parte del todo, y en *filosofía del espíritu* a la que pertenecen, además de la psicología y la antropología, la doctrina del derecho y los deberes, la estética y la filosofía de la religión, a la que se añade aún la filosofía de la historia», G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten», (1816), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 424-425.

<sup>24</sup> W. Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», ya citado, p. 209. «Über die innere und äussere...» ya citado, en *Werke* IV, p. 255.

<sup>25</sup> G. de Humboldt, en la citada obra, deja claro: «Otra de las características de los establecimientos científicos superiores es que no consideran

cual desplaza la cuestión del fin que anima a la universidad al tipo de comprensión que se tenga de la ciencia; por ello, las respectivas propuestas de Fichte y Schleiermacher se presentan, a ese respecto, como opciones alternativas.

Uno de los rasgos comunes a ambas propuestas, y también a las de Hegel y el propio Humboldt, es la concepción del saber a que se aspira como un saber de *totalidad*, basado en un *fundamento* sólido, de carácter filosófico, y que articula la pluralidad de las disciplinas en un *sistema*. Las diferencias que hacen ver en la propuesta de Fichte un posicionamiento autoritario, y en la de Schleiermacher una propuesta más abierta, por la que se inclinará Humboldt, tienen que ver, no obstante, con las diferencias en el modo de concebir qué sea un saber de totalidad, y no sólo con el modo de concebir la convivencia en la comunidad universitaria, y las relaciones entre la universidad y el estado<sup>26</sup>.

Fichte ha construido su propuesta de la universidad en torno a un ideal de ciencia como sistema constituido, cerrado y auto-referente; de ahí que sea fácil asociar su concepción de la ciencia a una organización autoritaria de la universidad, para la que el sistema del idealismo puede convertirse en un nuevo dogmatismo. El ideal de un saber sistemático de totalidad, a cargo de la filosofía, no lo separa de sus coetáneos; pero se coloca en una postura extrema cuando al defender un arte de filosofar que articule a las ciencias afirma «...este artista filosófico tiene que ser uno solo, fuera del cual ningún otro en absoluto tenga influencia sobre el desarrollo del discípulo para filosofar. Quien por el contrario quisiera objetar que en una escuela superior tendría que haber más bien una diversidad de

---

nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto, y por consiguiente siguen siempre investigando» (p. 210). «Über die innere und äussere...» ya citado, en *Werke* IV, p. 256.

<sup>26</sup> Luc Ferry, J. P. Pesron y Alain Renaut, en su presentación de la edición francesa de los textos de que hablamos señalan cómo el ideal de moralización de la vida que la concepción fichteana de la razón activa conlleva, en los *Discursos a la nación alemana*, una ruptura con todo liberalismo pedagógico, la idea de que el hombre empeora según se aleja de la primera educación, y la propuesta de utilizar el rigor y las sanciones para recrear la moralidad y dinamizar la energía. Véase *Philosophies de l'université. L'idealisme allemand et la question de l'université*, París, Payot, 1979, pp. 36 y ss.

opiniones y sistemas, y precisamente por eso de docentes, para poner a salvo a los jóvenes de un criterio unilateral y una fe ciega en un docente, revelaría con ello que no tiene noción ni de la filosofía en general, ni del filosofar como arte»<sup>27</sup>. Fichte puede representar, por paradójico que nos resulte, el ideal de saber (y de universidad) de quienes hoy denuncian el falibilismo como «relativismo», y ven en el hecho de su aceptación muy generalizada, una dictadura<sup>28</sup>.

Pero el hecho es que una concepción de la ciencia como *corpus* ya logrado de doctrinas verdaderas, articuladas en sistema, favorece otro tipo de institución distinta de una universidad abierta. Para conseguir que la investigación sea el principal motor de la vida universitaria, la búsqueda de la verdad ha de estar abierta a novedades, no pre-contenidas en lo ya sabido, y a cambios de rumbo. Ésta parece ser la concepción que propone Schleiermacher, sin que ello conlleve renunciar al ideal sistemático: «De dos maneras 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 del conocimiento, por otro, el sentido de la unidad y la relación de interconexión recíproca de todo el saber, el espíritu filosófico sistemático»<sup>29</sup>. Es tarea de la universidad lograr que el desarrollo de un talen-

---

<sup>27</sup> J. G. Fichte, «Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión más adecuada con una Academia de Ciencias», recogido en *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, editorial sudamericana, 1959, p. 39. El correspondiente texto alemán, que referenciaré siempre después de la traducción, es: «*Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt*», en *Gesamtausgabe* II, 11, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Froman Verlag- Günther Holzboog, 1998, p. 104.

<sup>28</sup> Véase la siguiente afirmación como ampliación de lo dicho por Fichte: «Pero donde hay polémica, hay tesis, y donde hay tesis, ya no se filosofa activamente, sino se narra históricamente sólo el resultado del —quíéralo Dios— filosofar activo antes practicado; la polémica suprime con ello por completo la esencia de una academia filosófica del arte, y por eso hay que cortarles todo acceso a ésta» (J. G. Fichte, «Plan razonado...», p. 40 de la obra ya citada; en *Gesamtausgabe* II, 11, p. 105). En esta ampliación de la postura de Fichte se puede ver su teoreticismo hostil a toda forma de lenguaje narrativo, cuando se trata de saber, y su oposición a considerar que haya verdad en la historia.

<sup>29</sup> F. Schleiermacher, «*Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*», reco-

to especializado vaya vinculado al conocimiento de su inserción en la totalidad, lo que da sentido al propio nombre de universidad. Para Schleiermacher es claro que «no hay capacidad científica productiva sin espíritu especulativo»<sup>30</sup>, sin dejar por ello de reconocer que «semejante acuerdo (se refiere a un acuerdo en el estilo de pensamiento expresado en el lenguaje, el método y la exposición de cada obra científica) y satisfacción total en las cosas de la filosofía, en realidad, no puede darse nunca plenamente»<sup>31</sup>. El ideal del saber como sistema equivale a mantener la aspiración de que la multiplicidad de saberes sea articulable en una unidad; entendida de modo fuerte, como hace Fichte, excluye la pluralidad filosófica de escuelas en el presente y en la historia, y niega todo valor a la discrepancia teórica. Cabe pensar que la perspectiva hermenéutica de Schleiermacher, con el sentido histórico que la caracteriza, y la valoración de la «comunicación recíproca», asigna un lugar central a la pluralidad y al diálogo que previene el riesgo de dogmatismo<sup>32</sup>. Para él, sin que sea preciso encontrar en su concepción del saber ninguna defensa del relativismo, la comprensión dialógica de la actividad intelectual permite una concepción abierta del porvenir del saber.

---

gido en *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, editorial sudamericana, 1959, pp. 130-131.

<sup>30</sup> F. Schleiermacher, «*Pensamientos ocasionales sobre universidades...*» en obra ya citada, p. 136.

<sup>31</sup> El pluralismo filosófico parece presentarse como un dato irreductible para Schleiermacher, a la inversa de lo afirmado por Fichte (véase nota 28); Para Schleiermacher, «... en la universidad se reconoce, en general, la enseñanza filosófica como fundamento de todo lo que allí se realiza; y como las opiniones más elevadas deben comunicarse con preferencia y del modo más individual, también deben ser expuestas en su diferencia de todo lo semejante que existe cerca de ellas y por eso en y entre las universidades tienen lugar preferentemente las disputas filosóficas y sobre ellas se forman, sobre todo, las escuelas filosóficas» (F. Schleiermacher, «*Pensamientos ocasionales sobre universidades...*» en obra ya citada, p. 137).

<sup>32</sup> Frente a lo que podríamos llamar el carácter monológico de la filosofía fichteana de la conciencia, Schleiermacher introduce una lógica dialógica como modelo filosófico y no sólo didáctico: «Habría que pensar que el diálogo sería el mejor medio para despertar la vida dormida y provocar sus primeros movimientos, tal como el admirable arte de la antigüedad en este género todavía hoy manifiesta los mismos efectos» (F. Schleiermacher, «*Pensamientos ocasionales sobre universidades...*» en obra ya citada, pp. 149-150).

Cuestión polémica resulta ser entonces la de perfilar el lugar que ocupa la posición de Hegel. Es cierto que su texto se ciñe al problema del lugar de la filosofía en la universidad; pero el carácter propedéutico y de fundamento que ésta tiene, y el hecho de que sea de su especial incumbencia definir los criterios de cientificidad, obliga a leer su propuesta como una articulación sistemática de todos los saberes que, potencialmente, se aproximaría más a Fichte que a Schleiermacher.

No es momento oportuno de proceder a un análisis detallado de las respectivas concepciones de la ciencia que sostuvieron Fichte y Hegel; pero, aunque sea de modo esquemático, hay que señalar aquellas diferencias en las que podríamos encontrar claves para diferenciar dos formas de concebir la relación entre ciencia y sistema. Quizá el carácter deductivo de la idea fichteana de ciencia, la voluntad de partir de la conciencia y desarrollar genéticamente las estructuras de la objetividad, y el apriorismo de sus principios básicos permitan una concepción más rígida de la ciencia que el proceder hegeliano, fenomenológico-descriptivo y sensible al carácter histórico del saber. En su diseño de universidad, Fichte afirma: «Con este espíritu filosófico así desarrollado como la forma pura del saber, *tendría* que ser captado y penetrado en el establecimiento de enseñanza superior *todo el material científico en su unidad orgánica*, de manera que se supiera exactamente lo que le pertenece o no, y se trazara así el riguroso límite entre la ciencia y la no-ciencia; (...). Esto daría una enciclopedia filosófica de toda la ciencia como norma estable para el tratamiento de todas las ciencias especiales»<sup>33</sup>.

La concepción hegeliana de la filosofía como «conocimiento científico de la verdad»<sup>34</sup> coincide con la comprensión fichteana de la verdad como única, y, por tanto, se opone a la pluralidad de las opiniones que, como tales, no son verdad conceptual; Hegel considera un error conceptual la voluntad supuestamente pedagógica de estimular el pensamiento original en los alumnos: «La representación propia y original que la juventud se hace de los objetos esenciales es, por un lado, todavía por completo indigente y hueca; por otro lado, y en su mayor parte, es *opinión, extravío, indecisión, ine-*

---

<sup>33</sup> J. G. Fichte, «Plan razonado...», p. 41 de la obra ya citada; «*Deducirter...*» ya citado en *Gesamtausgabe* II, 11, p. 105.

<sup>34</sup> G. W. F. Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Madrid, Alianza, 1997, p. 60.



*xactitud, indeterminación*»<sup>35</sup>. Pero la concepción hegeliana de la ciencia es, en otros aspectos esenciales, bien distinta a la de Fichte, y se abre a la emergencia de la verdad en el saber histórico, así como en el arte y en la religión: «Pero ante la ciencia se extiende el rico contenido que le han puesto delante siglos y milenios de actividad cognoscitiva y todo eso está ante ella no como algo histórico que sólo *otros* poseyeron y que para nosotros sería únicamente un pretérito, una mera ocupación para conocimiento del recuerdo y para ejecutar la agudeza de la crítica sobre las narraciones, en vez de ser algo para el conocimiento del espíritu y para el interés por la verdad. Lo más sublime, profundo e íntimo ha sido sacado a la luz en las religiones, filosofías y obras de arte bajo formas puras e impuras, claras y turbias, frecuentemente muy turbadoras»<sup>36</sup>. Todo el vasto material que es objeto de estudio para las ciencias del espíritu queda concernido por nuestra búsqueda de la verdad científica; tanto las ciencias del espíritu como la teoría de la verdad salen ganando con esta tarea de traslación al concepto que se sigue de la caracterización hegeliana.

Si estas consideraciones son correctas, cabe concluir que la doble decisión de vincular la universidad al desarrollo de la ciencia, y comprender la ciencia como una realidad abierta al crecimiento y al cambio no supone una concepción relativista del saber; si bien se distancia decididamente de toda comprensión cerrada. Ésa es la posición que adopta Humboldt, que asume un punto de vista liberal por lo que se refiere a la relación de la universidad con el estado<sup>37</sup>, y que propone una concepción de la ciencia más pró-

---

<sup>35</sup> G. W. F. Hegel, «Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien» (1812), recogido en *Werke* 4, ya citado, p. 412.

<sup>36</sup> G. W. F. Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Madrid, Alianza, 1997, p. 75.

<sup>37</sup> Creo interesante reproducir el texto sobre el que baso la calificación de liberal, por ser ésta una posición infrecuente en el ámbito del idealismo alemán, propenso, por su concepción de la razón práctica, a identificar la libertad con la obediencia de la ley. Dice Humboldt: «Asimismo, debe tener presente el estado que, en realidad, su intervención no estimula ni puede estimular la consecución de estos fines (los propios de la universidad); que, lejos de ello, su ingerencia es siempre entorpecedora; que sin él las cosas de por sí marcharían infinitamente mejor y que, en rigor, sus funciones se reducen a lo siguiente: puesto que en una sociedad positiva tienen que exis-

xima a Kant que a los idealistas posteriores: «en la organización interna de los establecimientos científicos superiores, lo fundamental es el principio de que la ciencia 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»<sup>38</sup>. El carácter necesariamente incompleto del saber científico convierte la investigación en una finalidad sin fin, y hace de la universidad una institución esencialmente libre, en un sentido distinto de la autodeterminación de la razón. No es razonable poner límites a la investigación que, por su propia índole, está abierta al hallazgo de lo no previsto. El carácter abierto de esta concepción de la ciencia que prevalece y dura hasta nuestros días ha cambiado profundamente el significado de dos exigencias ineludibles para el idealismo alemán y, para nosotros casi olvidadas: la necesidad de reunir la pluralidad de ciencias especializadas en un fundamento único, y la necesidad de articular todos los saberes en una unidad sistemática. Las ciencias, a fines del siglo XIX y comienzos del XX entraron en una crisis de fundamentos que, tras muchos avatares teóricos, parece haber desembocado en una nueva posición epistemológica que renuncia a la arcaica y cartesiana idea de fundamento. Sea cual sea nuestra postura epistemológica al respecto, lo cierto es que esa crisis no ha afectado a la promoción de la investigación ni a la valoración social de unas disciplinas que parecen extraer su legitimidad, no de su fundamento, sino de su rendimiento. La idea de sistema, por su parte, es cosa del pasado, tal como la concibieron Fichte o Hegel. Pero el creciente estallido en fragmentos especializados de la investigación amenaza con hacer incomprensible para cualquiera cómo hemos de concebir científicamente nuestro mundo. Sin entrar en pormenores, es cierto que a la aceptación de la proliferación sin mapa del saber, o a la constatación del fin de la época de la imagen del mundo, les han

---

tir necesariamente formas exteriores y medios para toda clase de actividades, el estado tiene el deber de procurarlos también para el cultivo de la ciencia.» W. Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», ya citado, p. 211. «Über die innere und äussere...» ya citado, en *Werke* IV, p. 257.

<sup>38</sup> W. Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», ya citado, p. 211. «Über die innere und äussere...» ya citado, en *Werke* IV, p. 257.

sucedido nuevas llamadas a alguna forma de unidad, siquiera sea bajo la forma de la transdisciplinariedad<sup>39</sup>.

A este ideal de la investigación y la formación, de la reunión entre ciencia y profesión, pone fin una nueva lectura de las relaciones entre universidad y sociedad. Los puentes entre ambas siempre existieron, de modo que la nueva retórica que coloca en primer lugar la exigencia de anclar la universidad en la sociedad, haciendo a la primera más sensible a las necesidades de la segunda, lo que, en realidad, está planteando es un prisma de lectura econocimicista que permita evaluar la producción de la universidad (repárese en el lenguaje) en términos de rentabilidad directa de los profesionales formados, y de las aplicaciones tecnológicas de lo investigado. Esta perspectiva es la que no podemos encontrar en los análisis sobre la universidad de los autores del idealismo alemán, los cuales, puestos a explicitar el rendimiento de la universidad para la sociedad, tendían a medirlo en términos de su contribución a «elevar la cultura moral de la nación»<sup>40</sup>. En aquel momento, la tarea consistía en la consolidación del estado nacional; sobrepasado éste en las sociedades de la globalización, las universidades pasan a competir en el nuevo espacio, pasan a plantearse una articulación política europea, a fin de poder competir con las universidades norteamericanas en la creación de centros de excelencia, que atraigan, para su formación, a las élites de terceros países. El hecho de que en la globalización la economía lleve la delantera a la política explica que los criterios para evaluar a las universidades, como instituciones educativas y de investigación, sean también predominantemente económicos, a veces sólo de forma metafórica, como cuando se

---

<sup>39</sup> Debatir esta cuestión conllevaría un trabajo teórico detallado, distinto del presente. No puedo entrar en él, pero sí señalar que, desde el punto de vista de la organización de los estudios, se vuelven a oír voces a favor de una mayor integración entre los saberes parciales: «La segunda revolución que se opera con la constitución de grandes reestructuraciones científicas, entraña la toma en consideración de los conjuntos organizados o sistemas en detrimento del dogma reduccionista que había reinado durante el siglo XIX», E. Morin, *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix-Barral, 2000, p. 118.

<sup>40</sup> W. Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», ya citado, p. 209. «Über die innere und äussere...» ya citado, en *Werke IV*, p. 255.

quiere medir la «rentabilidad» de un programa de doctorado por su capacidad cuantitativa para «producir» doctores.

No se trata, por tanto, de que la universidad de la «reforma Humboldt» fuese una torre de marfil que desconociera su rendimiento social, y que ahora se trate de vincular ambas realidades. La universidad Humboldt medía su conexión con la sociedad en términos de su contribución al funcionamiento de un estado nacional soberano, y la nuestra lo hace en los términos económicos que hoy utiliza la sociedad para representarse a sí misma.

De ahí no quiero concluir una posición equidistante, en la que podamos escondernos tras un «tanto monta, monta tanto» nacionalismo político como globalización económica. Porque lo que es decisivo para que siga habiendo universidad, es decir, para que esta institución siga haciendo la contribución que le corresponde, y no se vea neutralizada por unos criterios de valoración que la amalgaman con otras, es la posibilidad que puede ganarse para ampliar su espacio de autonomía en la sociedad, el espacio que le permita producir conocimientos fructíferos sin someterse a la lógica inmediatesta que se le quiere imponer desde otros centros de decisión, que no son principalmente políticos, ni, por tanto, están democráticamente configurados.

La reforma Humboldt asumió la necesidad de contribuir a la sociedad mejorando los procesos jurídicos y políticos en marcha; la nuestra deberá asumir, en términos propios, el nuevo papel productivo del conocimiento y la comunicación en las sociedades del capitalismo postindustrial. Lo decisivo, no obstante, será su capacidad de establecer el espacio institucional necesario para responder a las nuevas situaciones en términos de su lógica propia; y ésta sigue teniendo que ver con la unidad de la formación interior y la formación profesional, con la unidad de investigación y docencia, con la capacidad de establecer la programación de sus propias actividades, y de evaluarlas en esos términos en que la universidad se reconoce a sí misma como institución.



# DE LA UNIVERSIDAD ABSOLUTA EN SCHELLING A LA UNIVERSIDAD EXISTENCIAL EN HEIDEGGER: ¿UNA CONTINUIDAD?

*Arturo Leyte*  
Universidad de Vigo

1. El título de mi conferencia ya atenta contra el subtítulo de este congreso —«De Kant a Nietzsche»— porque da entrada a alguien que viene después. Cuestión importante y previa es, de todos modos, reconocer si Heidegger viene después en un sentido esencial en relación con el tema —y el tema es «la universidad»— o si, por el contrario, y eso es lo que insinúo desde estas páginas, su preocupación por la cuestión tiene que ser leída como continuación natural, pero no ya de Schelling, sino del problema planteado por Platón a propósito de si es posible enseñar.

Está en juego si la cuestión de la universidad es un tema más, pero en definitiva exterior a la filosofía o si, por el contrario, es inherente a su propio problema, a su propia existencia. En este caso, lo que Schelling y Heidegger pensaron, dijeron y escribieron sobre la universidad no fue accidental ni tarea menor, y no sólo cuando se expresaron abiertamente acerca de ella, sino también cuando no lo hicieron. Su trabajo en filosofía implica la propia cuestión de la universidad, porque el significado de ésta, por encima y más allá de su historia concreta, de la que simplemente nos puede llegar un conocimiento externo de la misma pero no su problema, surge ya en términos de resistencia: se produce y se exige «universidad», es decir, un sentido de unidad material de los saberes, que se quieren todavía ver desde la misma mirada, porque esa unidad ya se encuentra inicialmente amenazada como tal; es decir, porque esa unidad surge *contra* la diversidad de ciencias o saberes. Así, una suerte de nostalgia recorre ya el proyecto inicial de la universidad por más que históricamente ésta se articulara sólo positivamente, como colección y reunión de escuelas diversas. Pero esa nostalgia sólo llega a hacerse expresa justamente en el momento histórico al que se encuentra dedicado este congreso, en la gran eclosión de lo que hoy llamamos «filosofía clásica alemana» que comienza con Kant y efectivamente

llega a tener su última expresión en Heidegger. Desde este punto de vista, veo coherente que los organizadores pensarán en Heidegger; aparentemente distante de esa filosofía idealista, pero en realidad un heredero consecuente.

Lo que vengo diciendo supone entender que esa idea alemana de «universidad» no es un accidente, sino el resultado de una exigencia propia de la filosofía, pero no simplemente por ser «ilustrada». Éste sería un aspecto menor para, por así decirlo, una consecuencia de algo más radical, que aunque desde diferentes intenciones, alcanza tanto al idealismo como a Heidegger, y que se deja expresar así: hay un saber más inicial —mejor, se podría decir: un sentido de saber— que constituye a todos los demás, a los que llamamos «ciencias», pero que no se confunde con ellos. Naturalmente, ese saber inicial es la filosofía. Lo decisivo de esta idea no reside en su originalidad, que al menos ya procede de nuestra idea mítica de Grecia (la filosofía como un saber distinto de todos), sino justamente en que «ahora», es decir, a partir de Kant, tiene que *realizarse* como tal saber inicial, o lo que es lo mismo: tiene que expresarse y, además, hacerlo justamente donde puede hacerlo, a saber, en el horizonte de las ciencias, como si por fin todas las ciencias pudieran ser, no ya como colección o conjunto sino desde la unidad, «filosofía». Esta realización es la universidad que, así entendida, no guarda parecido con aquellas históricas nacidas en la Baja Edad Media europea, sino con una intención nueva: producir futuro. Que justamente ese proyecto idealista, que llega hasta Heidegger, aunque sea arruinado, corra paralelo al propio cuestionamiento de la filosofía, cuando no a su disolución, no es tampoco un accidente, y eso tiene que ver con el título de mi conferencia, que resumidamente se puede leer así: «de lo *absoluto* a lo *existencial*». En efecto, al propio proyecto idealista (y no ilustrado) de realizar el saber —y no simplemente de articularlo— es inherente la propia disolución del saber llamado filosofía o, al menos, su total transformación. Tal vez entre lo absoluto y lo existencial corra un camino muy afín.

En definitiva, la universidad viene a ser desde esa filosofía clásica alemana, a cuya tradición también pertenece como epígono Heidegger, la imagen —ciertamente eso, imagen— real de lo absoluto, o lo que es lo mismo, de la comprensión del saber como unidad. Esta unidad mereció el nombre idealista de «enciclopedia» que por otra parte venía a ser la certificación del final de la filosofía, es decir, de que el saber inicial no sólo regía sino que se identificaba con los saberes reales: una suerte de coincidencia de la lógica —último

nombre idealista para la «filosofía primera»— con los saberes reales, nombrados paradigmáticamente como «filosofía de la naturaleza» y «filosofía del espíritu». La vieja división helenística de la filosofía en tres disciplinas: lógica, física y ética, se consume en la enciclopedia de las ciencias filosóficas, pero por medio de su catalizador: aquella *filosofía primera* que no encontraba hueco en alguno de esos tres saberes y que por eso se llamó «metafísica». Lo que se quiere decir es que esa disolución o desaparición de la filosofía de su posición rectora ocurre apoteósicamente en el momento en el que se pretende que gobierne todo y se identifique con todo. En realidad, es precisamente esa identificación (en el idealismo) la que ejecuta la desaparición de la filosofía y prefigura a la filosofía como desaparición, como saber desaparecido (en Heidegger).

Hablamos así de un tránsito —eso es, al menos, lo que dice el título de la conferencia: «de la universidad absoluta a la universidad existencial»— sobre cuya continuidad se pregunta. Una línea de esa continuidad se acaba de sugerir: del proyecto idealista es solidario la desaparición de la filosofía, pero para que acabe adquiriendo precisamente esa fantasmagórica figura, la de la desaparición. Esa continuidad, de todos modos, es extraña, porque ocurre como resultado de acentuar una profunda discontinuidad. En efecto, Heidegger no es idealista, pero ese «no ser» no es meramente cronológico o ideológico sino que constituye la propia filosofía de Heidegger en la medida en que ésta quiere exponer (presentar) ese «no ser idealista». De esta cuestión depende esencialmente lo de la universidad en lo que tiene de continuidad, pero a partir de esta esencial discontinuidad entre lo uno —Schelling y el idealismo— y lo otro —Heidegger y la hermenéutica—.

Para entender la diferencia Schelling/Heidegger, y por eso para entender su continuidad, se hace preciso apuntar, aunque ya se ha insinuado, qué es ser idealista (aquí en estas líneas, desde luego, de forma sumaria y a propósito del tema). Se podría informar así: llevar a la metafísica —es decir, a la constitutiva diferencia entre dos ámbitos (pongamos que esos sean, en el marco del que hablamos, la naturaleza y el espíritu)— a su culminación y, solidariamente, a su identificación. Que esta identificación se cumpla sobre el papel y sólo sobre el papel o constituya sólo la característica del proyecto, es secundario. Esta identificación se nombró como «sistema» y ejecuta la disolución de esa diferencia metafísica. Ahora se podrá hablar de «metafísica absoluta», que es sólo un nombre que viene a



indicar la identificación de la filosofía con el saber, o sea, la realización de la filosofía como enciclopedia de las ciencias filosóficas. Pero más decisivo resulta el sobreentendido: lo que también se consume es una suerte de identificación de ese ser unificado con el tiempo; si se quiere, lo que también se liquida es la diferencia entre el tiempo y la eternidad, pero porque todo es tiempo, o lo que es lo mismo, todo se vuelve eternidad. Ésta se comprende como sujeto, o lo que es lo mismo, se revela como historia del sujeto: como la historia de la autoconciencia y su realización. Por motivos obvios, no es éste el momento para explicar el detalle de esta identificación de la conciencia, la historia y el tiempo (eso constituiría algo así como la exposición del propio idealismo), pero sí de insinuar que esa identificación de la historia con la eternidad bajo ese significado de tiempo como «continuo ilimitado»<sup>1</sup>, como la pura sucesión, es justamente lo que aparece radicalmente cuestionado en la filosofía de Heidegger<sup>2</sup>. Ahora se puede entender algo de lo dicho líneas más arriba: lo que desde *Ser y tiempo* se pretende que *aparezca* de forma expresa (ese «no ser idealista») es esa disuelta diferencia metafísica, o mejor: lo que tiene que aparecer es esa metafísica como diferencia. En efecto, no se reclama en Heidegger una metafísica, ni antigua ni nueva, sino justamente su sentido, diríamos hoy, estructural; es decir, la diferencia. Así, a la desaparición idealista de la diferencia sigue en Heidegger la indicación de la diferencia como desaparición, pero como reiterado des-aparecer. Pero, ¿desaparecer de qué? Del tiempo como sucesión, que no nos lleva a otro lugar, a otra comprensión del tiempo, sino a su determinación como finitud. Pero la diferencia no es algo que pueda aparecer y por eso su constitución es la del reiterado *desaparecer*, justamente aquello que Heidegger llama al comienzo de *Ser y tiempo*, todavía en la Introducción a la obra, «fenómeno»<sup>3</sup>. En otros términos, esta constitución

---

<sup>1</sup> Para la idea de «continuo-ilimitado», *vid.* F. Martínez Marzoa, *Heidegger y su tiempo*, Madrid 1999.

<sup>2</sup> M. Heidegger, *Sein und Zeit, Gesamtausgabe*, vol. 2, Francfort, 1977, p. 437 (ed. original, p. 330-331). Traducción española de Jorge Eduardo Rivera C., Santiago de Chile, 1998, p. 347-348. A partir de ahora se citará según la *Gesamtausgabe* (=GA), seguido del número del volumen y la página. A continuación, entre paréntesis, la de la ed. original alemana y, por último, la de la edición española. Así: GA 2, 437 (330-331), 347-348.

<sup>3</sup> GA 2, 47 (35), 58.

desaparecida del ser se puede entender como «defecto estructural» de lo que aparece, como constitutivo no-ser o, como también lo dice Heidegger, como ex-sistencia, como continuo «estar fuera», un estar fuera *desde* (que es el otro sentido del «ex») el que todo se origina.

Schelling contra Heidegger significa «idealismo» contra «fenomenología» (entendiendo por ésta última justamente lo que se acaba de decir y no otra cosa, a saber, hacer del «desaparecer» justamente el fenómeno); significa también «tiempo» —entendido como sucesión ilimitada— contra «temporalidad»; ser como identificación —uno=todo— a ser como sentido —diferencia y reiterado «diferir»—. Pero se trata de entender que la continuidad entre Schelling y Heidegger en lo relativo a la idea de universidad —el tránsito que va de lo absoluto a lo existencial— depende de esa diferente determinación del tiempo: desde su comprensión como continuo-ilimitado<sup>4</sup> a su comprensión como finitud. Pero a pesar de todo, continuidad, aunque paradójica: ¿y si lo existencial no fuera más que el resto —la única posibilidad— de pensar la diferencia después de lo absoluto, de la absoluta indiferencia? En este sentido, también una forma de entender lo absoluto, a saber, no como indiferencia entre la naturaleza y el espíritu (en suma, no como totalidad) sino como lo absolutamente des-ligado (*ab-solutum*, ab-suelto). Si en el sentido idealista, «desligado» de todo puede serlo porque ya se está en el todo, que es lo único que queda, en el segundo, fenomenológico-hermenéutico, «desligado» significa que cada cosa, entendida como un todo propio, no remite a nada fuera de ella misma, a nada que se encuentre más allá de su propia existencia.

Otra señal indicativa de la continuidad/discontinuidad entre Schelling y Heidegger a propósito de la universidad tiene que ver con la respectiva comprensión de lo griego. Si el mismo idealismo se considera como la culminación y máxima explicitación de eso griego, en Heidegger se reivindica un extrañamiento de lo griego que tiene que ser expuesto como tal. En lugar de esa complaciente representación de la continuidad entre Grecia y la Modernidad, la exposición de su interrupción. Si Grecia significaba la singularidad propia de la filosofía, incluso como aquello que en Platón simplemente no se puede aprender o resulta difícil comunicar<sup>5</sup>, Modernidad sig-

---

<sup>4</sup> Vid. nota 1.

<sup>5</sup> T. A. Szlezák, *Leer a Platón*, Madrid, 1997, cap. 16: «La ascensión a los principios y la limitación de la comunicación filosófica».

nifica el momento en el que todo es aprendible, real o potencialmente, de modo que tiene que ser articulado el modelo para ese proyecto. Y ese modelo va a ser la universidad, que de todos modos vive, como se señaló al principio, cautivo míticamente de aquella singularidad, de aquello inaprensible e indescifrable, de aquel fantasma que se quiso domesticar bajo el significado de «trascendental». Si el idealismo liquida a Grecia también como resultado de liquidar lo trascendental —realizándolo— en Heidegger se restituye, pero más allá de su sentido moderno. Porque más allá también de una mera diferencia lógica entre condiciones de posibilidad y realidad, la existencia constituye el propio ámbito de la diferencia.

En definitiva, si en Schelling y en general en el Idealismo se consuma una ingenua realización de la filosofía griega, que queda recogida y completada bajo el significado de identidad —significado que garantiza la posibilidad misma del saber como tal y no meramente de sus condiciones—, en Heidegger se reclama el saber como diferencia, un sentido que se asume no como ingenuamente griego, sino como una interpretación de Grecia. Pero en ambos se da una nostalgia, porque en ambos pensadores se sabe que la filosofía, como idea misma del saber, compite con una realidad que se ha vuelto irreducible: la de la multiplicidad de saberes, de los saberes reales —las ciencias—, refractarias al mismo sentido de unidad, es decir, a la misma idea de saber. Como dirían uno y otro, las ciencias saben, pero no saben de su propio saber, porque les falta la reflexión. Desde luego, el significado de «reflexión» en Schelling y Heidegger también marca una diferencia: si en el primero tiene que ver con autoconciencia, en el segundo significa reconocer el propio defecto estructural del saber, que en el fondo no es saber sino actuar. Schelling y Heidegger: dos modos de entender la universidad desde la misma resistencia, a partir de una continuidad.

2. La intención que subyace a mis palabras es determinar el sentido de la universidad a la luz de los significados de «absoluto» y «existencial» y, en su caso, a partir del tránsito del uno al otro. Algo se ha dicho ya, pero en un nivel sólo preparatorio. Falta por determinar la cuestión a la luz de dos perspectivas: a) cuál es la respectiva relación entre la ciencia y la universidad, y b) por qué resulta decisivo, como tema y punto de partida, la posición acerca de la cuestión de la división del saber. De hecho, según vimos, al significado de «universidad» y al sentido de unidad a que apunta resulta

inherente una cierta pérdida: en efecto, se quiere unir lo desunido, lo diverso, lo múltiple. En este sentido, el problema no es otro que el de la propia pretensión de la filosofía, que emerge como decisión por lo uno, por la unidad, o lo que es lo mismo: por algo que no aparece y que, de todos modos, se quiere. Si eso «uno» fue llamado en la tradición con el nombre de «ser», y de su constitución era propio la relación misma entre lo universal (o uno) y lo múltiple o diverso, la cuestión de la universidad no deja de ser un eco de la cuestión del ser pero en el horizonte histórico, es decir, en el horizonte de la tradición. Pero, ¿en verdad es sólo eso? Quiero decir: ¿en verdad se entiende en Schelling y Heidegger la cuestión de la universidad desde su perspectiva histórica y política, que en última instancia no deja de ser la administrativa? En realidad, si la cuestión tiene una relevancia política es porque se trata de una cuestión ontológica, y no al revés. En definitiva, la cuestión no es secundaria ni derivada ni un asunto sobre el que, además, el filósofo en cuestión pueda opinar. Si nos introducimos en los lugares donde en ambos filósofos se trata la cuestión nos encontraremos la primera sorpresa:

1. En Schelling aparece de forma explícita y detallada en un escrito que recoge las lecciones pronunciadas por el filósofo en Jena en 1802 sobre «el método de los estudios académicos»<sup>6</sup>. Se trata, así pues, de un texto de la plena madurez, cuando Schelling articula su filosofía de la identidad —algo así como la culminación de una idea de sistema— que, además, sirve perfectamente de introducción al conjunto de su filosofía. En efecto, las «Lecciones sobre el método de los estudios académicos» no constituyen una reflexión casual, sino que se formulan desde el corazón mismo de la reflexión filosófica, desde la preocupación por el «sistema de la filosofía», pero de modo que éste mismo se encontraría incompleto sin aquellas lecciones. Es decir, en suma: que difícilmente se puede hablar de sistema si no se contempla solidariamente «cómo aparece el saber» o, al menos, «cómo

---

<sup>6</sup> F. W. J. Schelling, *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*, en: *Schellings Werke*, ed. M. Schröter, vol. 3.º. Se citará según la paginación de la edición del hijo (=SW), seguida del número de volumen y página. Las lecciones se encuentran entre SW V, 211 y SW V, 352.

tiene que aparecer». La pregunta por la universidad se inscribe en esta preocupación.

2. En Heidegger se han conocido gracias a la publicación de sus obras completas los textos donde aparecen no ya referencias sino desarrollos completos sobre la cuestión. Es en el marco de las tempranas lecciones de Friburgo, en dos de las cuales la cuestión aparece inscrita como preocupación original. La primera, del semestre de guerra de 1919 y del de verano del mismo año, lleva por título: «*Zur Bestimmung der Philosophie*»<sup>7</sup>, y recoge dos lecciones, respectivamente 1. *Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem*, y 2. *Phänomenologie und Transzendente Wertphilosophie*. Los títulos dan idea del tipo de escrito y preocupación en el que aparecen las reflexiones, que lo hacen en dos lugares: justo al principio, como prólogo, bajo el título «*Wissenschaft und Universitätsreform*», y como epílogo, titulado: «*Über das Wesen der Universität und des akademischen Studiums*». En la segunda lección, del semestre de invierno de 1921-1922, titulada «*Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles*» y «*Einführung in die phänomenologische Forschung*»<sup>8</sup>, aparece formando parte del desarrollo teórico de la primera de las lecciones, en el contexto del intento por llegar a una definición de la idea misma de la filosofía. El tercer lugar decisivo de referencia a la cuestión, como se puede suponer, es el «Discurso de Rectorado»<sup>9</sup>, pronunciado con motivo del polémico acceso al Rectorado de la Universidad de Friburgo. Si el escrito ha llegado a ser conocido por su trascendencia biográfica en relación con la afiliación nazi del filósofo, reitera sin embargo a otra luz la concepción de casi 15 años antes, cuando Heidegger entendió que la discusión sobre el papel mismo de la filosofía no sólo no podía obviar sino que tenía que involucrar en un primer plano la cuestión de la universidad. Ésta no es una cuestión sobreentendida ni el mero marco dado pero irrelevante donde se actúa de una manera determinada, a saber, científicamente, sino elemento constitutivo de la propia definición de filosofía

---

<sup>7</sup> M. Heidegger, GA 56/57.

<sup>8</sup> M. Heidegger, GA 61.

<sup>9</sup> M. Heidegger, «Die Selbstbehauptung der deutschen Universität», GA 16.

o, como diría Heidegger, elemento incondicional del problema de la «autoaclaración a la situación hermenéutica», una situación hermenéutica que en clave de Heidegger define propiamente lo que él llama «vida del espíritu».

Se informa sobre estas cuestiones filológicas para valorar el lugar decisivo donde aparece la referencia a la universidad. En realidad, Schelling y Heidegger —de ahí su preocupación— hacen filosofía no ya sólo en el marco universitario, sino —lo que es más decisivo— *desde* ese marco, como si ese fuera precisamente su condición. Es obvio que cuando se tiene en cuenta trascendentalmente ese «desde» es porque ya no se considera que el marco sea accidental, sino precisamente aquel que puede contener ese cuadro. El marco no se elige, pertenece a la época, y la época, como nos dice Heidegger, no la cambian los programas culturales y ni siquiera los académicos, sino una nueva experiencia de vida, una que de todos modos Heidegger sabe que está ocurriendo. (En cierto modo, para Heidegger hacer filosofía fuera de la universidad —pero no como una cuestión de elección— no dejaría de ser una falsificación).

La relación Schelling-Heidegger sobre la cuestión «universidad» queda recogida en una paradójica forma: coincidencia decisiva sobre el sentido de la universidad a partir de una disparidad aparentemente original acerca del significado del saber, en un caso absoluto, en el otro existencial.

Sumariamente, la posición de ambos se deja resumir así: hay un «primer saber» —así lo denomina Schelling— del que dependen las ciencias tal como aparecen históricamente, y *la universidad constituye la exposición sincrónica de esa relación entre lo original y lo derivado*. Si lo más natural, de entrada, reside en comprender la universidad como una institución histórica, en realidad este aspecto se considera secundario. Esto quiere decir que lo que se entiende esencialmente por «histórico» difiere del sentido habitual: «historia» es lo que se tiene que construir y, entre otras perspectivas, a partir de qué se entienda por universidad, de ahí lo decisivo del tema. La universidad no es, o al menos no tiene que ser, meramente la organización técnica del cuadro del saber, sino la *situación*<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> «Situación de acceso» es la fórmula que Heidegger elige para delimitar el sentido de la universidad. *Vid.* GA 61, p. 62.

que define ella misma la relación entre el saber (la ciencia) y el hombre.

Otro aspecto común resulta decisivo para entender la relación Schelling-Heidegger: la reflexión sobre la universidad se hace al hilo de la filosofía; es decir, se sobreentiende que «universidad» es una palabra de la filosofía (y no de las ciencias), cuya definición articula lo que haya que entender por universidad. Ésta se articula según esa definición. Aquí, de todos modos, reside una diferencia principal: mientras que en Schelling inicialmente la universidad tiene un carácter *exterior* frente a la filosofía, o sea, frente al saber de lo absoluto, en Heidegger, por lo menos inicialmente, la universidad es elemento interno de la propia cuestión de la filosofía que, como se comprenderá, no se define desde lo absoluto. Pero habría que matizar, respecto a Schelling, que en realidad todo es exterior respecto a lo absoluto o, dicho de otra manera, que todo, el despliegue de las cosas, constituye el despliegue real de lo absoluto; es lo que aparece de él. Así, la Academia tiene que funcionar como una realidad no absoluta —por otra parte, como cualquier otra realidad— pero a la vista de lo absoluto. Pero eso constituye la condición de que la organización del saber no debe depender de lo real, es decir, de la experiencia histórica, sino del modelo ideal. Las ciencias no serían más que las *reproducciones* del saber eterno, del «primer saber», que nunca puede ser enseñado. La ciencia, así, se tiene que regir por ese «saber primero», o lo que es lo mismo, aspirar dentro de su medio a la fusión o identidad entre lo real y lo ideal: si la naturaleza y su conocimiento esconden la esencia divina, pero considerada sólo desde su lado real, el hombre mismo y lo que se pueda conocer de él y a partir de él —la historia—, expresa ya la naturaleza divina como es en sí misma, idealmente. Así, el saber —de la naturaleza y del espíritu— constituye la aparición de lo absoluto, de modo que cuando se conoce, no se conoce al individuo sino a la razón<sup>11</sup>.

En realidad, este esquema redefine la clave de la filosofía de Schelling hacia 1801: lo absoluto, que en sí mismo constituye la identidad de dos lados, lo real y lo ideal, la naturaleza y el espíritu, resulta incognoscible o, de serlo, sólo especulativamente y desde la filosofía, pero en ningún caso desde las ciencias. Éstas simplemente vienen después. Pero esto es hasta tal punto así que la organiza-

---

<sup>11</sup> Schelling, SW V 224.

ción científica de la universidad se deriva en su totalidad de esa separación de la ciencia respecto al «primer saber», y esa separación es lo que podemos reconocer como «sabiduría histórica»... El defecto de las academias y universidades es que se han fundado a partir de una suplantación de lo derivado por lo original<sup>12</sup>: se tomó el conocimiento histórico, es decir, el conocimiento de las ciencias como original, cuando original es sólo la idea misma de saber, el «primer saber». Y esta situación queda manifiesta de forma más intensa en la sociedad burguesa que se define por perseguir fines empíricos, lo que conduce sólo a una identidad aparente y forzada<sup>13</sup>. Las academias, en cambio, sólo pueden perseguir el saber, la ciencia, con independencia de cualquier otro fin. En realidad, las academias tienen que perseguir el restablecimiento de la identidad perdida o lo que es lo mismo, la aproximación a aquel ideal absoluto de saber, que es principio y meta de la investigación. La organización del saber tiene que encontrarse supeditada a este principio y a esta meta.

De acuerdo con esta comprensión, la propia filosofía, en cuanto saber de lo absoluto, no puede aparecer formando parte de la propia organización del saber. Dicho en otros términos: como la filosofía no es una ciencia positiva, lo que además significa que no se encuentra supeditada al Estado, no puede existir una facultad de filosofía. La filosofía se hace objetiva en las ciencias particulares y dispone su articulación: en efecto, si «filosofía» es saber de lo absoluto pero éste se entiende como línea, sucesión o identidad de lo real y de lo ideal en un punto de indiferencia, éste será el modelo de organización de los siguientes saberes. Así, siguiendo el punto de indiferencia, la facultad primera —pero positiva— tiene que ser la facultad de teología, porque tiene como objeto lo más íntimo de la filosofía. De ella tienen que depender los dos lados: por una parte, lo absoluto pensado desde lo real o la finitud, del que dependerán las ciencias de la naturaleza y, de forma señalada, la ciencia del organismo, la medicina; por otra parte, lo absoluto pensado desde lo ideal o infinito, del que dependerá, en primer lugar, la Historia y, de forma señalada, la obra eminente de la última, la formación de la constitución jurídica, la ciencia del Derecho. Las diversas facultades constituyen la conversión en clave de poder de aquellos saberes y de su relación<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Schelling, SW V 226-227.

<sup>13</sup> Schelling, SW V 235.

<sup>14</sup> Schelling, SW V 283.



La organización general de la universidad depende, según lo visto, de una ausencia, la de la filosofía, y se culmina con otra ausencia, por lo menos como ciencia positiva: la de la ciencia del arte. No la de la Estética o la de las Bellas Artes, sino la de la Ciencia del arte o, a secas, la del Arte. De este modo Schelling entiende la Academia y su organización a partir de dos ausencias... la filosofía y el arte... reiterando así la idea de sistema sostenida hacia 1800 según la cual el arte constituía la identidad (dinámica) de la naturaleza y el espíritu, lo real y lo ideal, de modo que se podía entender como verdadero órgano e instrumento de la filosofía<sup>15</sup>. En realidad, dos años después, cuando Schelling redacta estas lecciones sobre el método de los estudios académicos, ya entiende el sistema de la filosofía como sistema del arte y como sistema de la identidad, de modo que filosofía y arte vienen a coincidir, pero como las perspectivas puras de lo absoluto desde lo ideal y lo real. Se trata, en definitiva, de una oposición absoluta, o lo que es lo mismo, de la oposición misma en que consiste lo absoluto que la filosofía define como ideal y modelo y el arte como real o contramodelo<sup>16</sup>. En realidad, y por eso la ciencia del arte tampoco puede formar parte de la organización de las ciencias, pero porque constituye esa organización, el arte es el camino para conocer el ser mismo de lo absoluto a partir de lo sensible y para reconocer las reglas generales del fenómeno: por medio del arte, en definitiva, se conocen las cosas en sí, pues las formas del arte son las formas de las cosas en sí y, como él, están en las protoimágenes. La filosofía del arte es la meta del filósofo, a partir de la cual puede contemplar como en un espejo (contramodelo) la esencia misma de lo absoluto y entrar en él. Si el «primer saber» resulta incognoscible, por medio del arte se hace sensible y visible aquella identidad escondida.

Desde este esquema puede advertirse que la universidad es esencialmente histórica, pero no porque tenga una historia y tradición, que en definitiva resulta prescindible, *sino porque ella puede articular la propia historia*, en el sentido de definir la meta misma del saber.

---

<sup>15</sup> Ésta es la tesis que plantea Schelling como culminación de su *Sistema del idealismo trascendental*. Vid. SW III 627. En general, el cap. VI de la obra: «Deducción de un órgano general de la filosofía, o proposiciones principales de la filosofía del arte según principios del idealismo trascendental». SW 612.

<sup>16</sup> Schelling, SW V 348.

Esta meta sólo puede definirse como el conocimiento de lo absoluto, que ahora se revela desde una doble perspectiva: como conocimiento intelectual del arte y como conocimiento del propio tiempo histórico, que habrá que entender como revelación, a saber, revelación de lo absoluto. La universidad es histórica en este último sentido y paradójicamente su definición, su constitución y su organización vienen delimitadas por dos ausencias: la de su origen, que es el «primer saber», y la de su meta, que es el conocimiento de ese «primer saber» desde su contraimagen, que es el arte. En cierto modo, en el ámbito del saber la universidad tiene la tarea de reconocer lo absoluto y de reconstruirlo científicamente de modo positivo. Así entendida, la universidad es eminentemente política, porque —y éste es un presupuesto general del propio Schelling— sin saber no es posible la propia política. El Estado es ya la manifestación objetiva del propio saber. Esta es la universidad absoluta, que es absoluta porque tiene que reconocer y reconstruir eso absoluto. Y eso es la historia. La universidad es histórica en este singular sentido.

3. Si un asunto resulta decisivo en la comprensión del idealismo es que lo absoluto, bien entendido desde la filosofía o desde el arte, desde el modelo o desde el contramodelo, no designa algo positivo: una substancia, en definitiva «algo» que se pueda conocer. Si lo absoluto se puede cumplir es precisamente en la medida en que no es algo, sino todo, pero un todo no previsto (y ni siquiera predecible), sino que depende de la propia sucesión, del propio proceso. Como trivialmente se afirma cuando se pretende decir algo del idealismo, lo absoluto es el mismo proceso, etc... En cualquier caso, de esto se desprende que eso reconocido como «primer saber» no resulta cognoscible: no aparece ni puede hacerlo, precisamente porque no es algo. Esa independencia del «primer saber» o saber originario, en definitiva, acaba imprimiendo igualmente una independencia radical a lo que se pueda entender por saber, que precisamente dependerá del proceso, de lo que ocurra, de lo que se haga... Así, lo absoluto no es un dictador de normas sino la liberación de toda norma de modo que cualquiera sea posible: el arco se abre entre la libertad absoluta y la necesidad absoluta. Si en el primer Schelling, y en general como característica del idealismo, esa libertad y necesidad quieren ser consideradas desde la identidad, lo que en el fondo quiere decir que no hay necesidad sino que todo es o mejor, todo *debe* ser libre, y desde el momento en que la identidad no puede ser

interpretada como substancia, esa identidad se diluye o, mejor, se reitera multiplicadamente en el horizonte de ese vasto reino empírico<sup>17</sup> como «situación», pero situación compleja. A esta situación es a la que Heidegger llamará «existencia», pero que tempranamente, sin contemplar ya para nada presupuesto alguno (por ejemplo, cualquier idea de «saber primero»), reconoce como «*Lebenserfahrung*», cuya mejor traducción es «experiencia de vida» o «trama vital». Pero esto quiere decir que la filosofía no rige a esa vida sino que más bien, al revés, es esa vida la que rige, que es tanto como decir que no hay dirección. Incluso lo que podemos llamar enfáticamente «yo» resulta de ese entramado y de esa situación. No es el yo el que genera la situación, sino la situación la que hace que pueda mostrarse el yo como tal. En ese sentido, no cabe hablar de «yo», sino, como hace Heidegger en esas primeras lecciones de Friburgo, de la «situación-yo». Incluso lo que llamamos «historia», que no deja de ser una reconstrucción que va del presente hacia el pasado, es un resultado o una función del conjunto de relaciones vitales. Así, «situación» no es más que el nombre para eso que no puede aparecer determinadamente, que no es ya absoluto, porque no remite a totalidad alguna, pero que de todos modos se encuentra completamente desligado.

En efecto, si tuviéramos que mostrar lo específico de Heidegger frente al idealismo en este aspecto, es que ahora no es un supuesto absoluto (o proto-saber) el que rige la dirección del proceso hacia la realización de la identidad, sino que en general no hay, no ya identidad, sino proceso. Lo que ha cambiado, en definitiva, es la comprensión del tiempo. Si para el idealismo, y para ahorrarnos aquí otro tipo de explicaciones, tiempo es siempre diacronía, con lo de «situación», tiempo significa «sincronía». De esta forma, la situación *es* original. Ciertamente, no absolutamente original, porque eso significaría que ella es la génesis misma, sino fácticamente original; es decir, original a partir de lo que hay, de lo dado. El tiempo, así entendido, no es algo objetivo en el que se inscriban los acontecimientos, sino él mismo es ya acontecimiento, tal como ocurre. Desde esta perspectiva —pero esto igual que en Schelling, para quien la filosofía era ya resultado de un acto libre— no cabe hablar de una filosofía intemporal, sino del acontecimiento mismo de la

---

<sup>17</sup> G. W. F. Hegel, *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie*, en *Werke in zwanzig Bänden*, vol. 2, p. 10.

filosofía. En realidad, la filosofía es una *conducta*, entre otras posibles, una conducta que podemos reconocer como «cognoscitiva». Pero es una conducta *singular* desde el momento en que en ella aparece reflexivamente la comprensión de esa misma conducta. En cierto modo, no nos apartamos del todo de la perspectiva trascendental desde el momento en que se podría afirmar que la filosofía no tiene objeto o que su propio tema es justamente aclarar su propio ser, es decir, su propio comprender. Como se sabe, esta aclaración llevará muy lejos a Heidegger, incluso a entender eso de la comprensión de modo muy lejano a como lo hace en esta temprana etapa, pero en cualquier caso la filosofía exige una suerte de «autoaclaración de la situación hermenéutica», para empezar, reconociendo que toda situación donde estamos es ya hermenéutica.

Pues bien, es en este marco comprensivo, es decir, en el intento por apropiarse de la situación comprensiva, desde el que Heidegger se refiere a la universidad como *Zugangssituation* («situación de tránsito»). En realidad, esto quiere decir que la universidad misma es «situación», justamente nuestra situación en relación con el saber, a partir de la cual se accede al mismo saber. Pero eso significa que el acceso a la filosofía no es el acceso a una cosa, a un objeto o a un tema, sino a un fenómeno existencial que justamente ocurre dentro de ese «entramado fáctico de vida» (*faktischen Lebenszusammenhang*). En definitiva, la definición de filosofía resulta inseparable de las condiciones donde se produce y es tarea de la comprensión de la conducta científica determinar el propio acceso al conocimiento en lugar de sobreentenderlo. Como señala Heidegger, la tarea de esa determinación se ha vuelto hoy mucho más complicada desde el momento en que tenemos una comprensión originaria fenomenológica y existencial de este ser, entendido como situación y no como proceso objetivo. En este sentido, la universidad tampoco es una institución necesaria. En otras posibilidades —en otras situaciones— se podría cumplir la filosofía, pero la universidad aparece *hoy* como la posibilidad relevante y radical de ese cumplimiento. Se insinúa, de todos modos, una complicación ulterior desde el momento en que la apropiación concreta del fenómeno «filosofía» ocurre cuando su consumación y apropiación tienen que ver con su propia destrucción<sup>18</sup>. Esto equivale a decir que la situación fundamental de la

---

<sup>18</sup> Heidegger, GA 61, 67.

filosofía es la de un ser que ha devenido casual, meramente histórico y, en cierto modo, prescrito. La cuestión de la universidad, ciertamente, se vuelve decisiva, pero no por su peso político en el papel del conocimiento, sino porque este papel resulta completamente cuestionable y su futuro (o ausencia de futuro) se encuentra vinculado al de la filosofía. Es como si, juzgado desde la perspectiva idealista, el panorama del saber se cifrara en que se puede prescindir completamente del saber absoluto (del «primer-saber») porque los diferentes saberes, las ciencias, están instaladas y resultan operativas, haciendo irrelevante su propio origen, haciendo irrelevante a la filosofía. Desde esta perspectiva, «universidad» ya no puede significar, si no es como resistencia, una supuesta unidad del saber ni un carácter universal del mismo, porque entretanto saber equivale a «saber específico» y, además, independiente. La crisis del saber absoluto es igualmente la crisis de la institución universidad, lo que no significa su desaparición, sino al contrario su conservación, pero sólo administrativa. Por eso el planteamiento de Heidegger resulta tan decisivo en este momento: porque no hace depender el ser de la universidad de un supuesto o un sobreentendido (por supuesto, no el de su conservación), sino de una situación existencial a partir de la cual, en todo caso, fáctica y prácticamente se pueda decidir su curso. La universidad es una posibilidad práctica, pero como tal depende de un hacer y no de un saber sólo teórico.

En realidad, esto ya resulta en Heidegger de su propia comprensión del saber como una conducta, ni extraña ni opuesta, sino interrelacionada con una conducta, por ejemplo, religiosa, artística y/o política. En realidad, son estas determinaciones —lo cognoscitivo, lo religioso, lo artístico, lo político— las que atraviesan las relaciones de la vida, orientando eso que podemos llamar «yo» y también eso que podemos llamar «universidad». Este planteamiento, tan aparentemente afín al de una sociología de la ciencia, pero mucho más decisivo, cuestiona radicalmente todo sobreentendido y también todo concepto. En realidad, lo que llamamos conceptos o categorías no dejan de ser, desde esta perspectiva, absolutamente derivados, incluso en el caso de los más arraigados, como por ejemplo, en el plano del conocimiento y la división de las ciencias, los de naturaleza e historia. Lo que se viene a decir aquí es que incluso esta división es fáctica, derivada, y que si es relevante es porque ha llegado a constituirse en hecho decisivo, pero igualmente que desde la perspectiva del «saber» no son originales. Como Heidegger dirá más

tarde, en el «Discurso del Rectorado», la división de las ciencias no es algo ni arbitrario ni objetivo, sino existencial, resultado de preguntas cuyo propósito residía en conocer y abrir lo esencial de «las cosas». Se trata ahora, a partir de esa crisis, de volver a preguntar por las cosas en lugar de «darlas por sabidas», de modo que ese preguntar no venga a certificar lo dado sino a quebrar el bloqueo del saber en disciplinas separadas para exponer así al saber a todo su peligro, peligro que Heidegger reconoce como «fuerzas de la existencia», a saber, ciertamente la naturaleza, la historia y el lenguaje, pero también el pueblo, las costumbres, el Estado político, el poetizar, el pensar y el creer; pero también la enfermedad, la locura, la muerte; el derecho, la economía, la técnica...<sup>19</sup> En el fondo, este planteamiento da entrada justamente a todo aquello que se quería dejar fuera para preservar la independencia burguesa de la ciencia, que muchas veces funciona como un título vacío.

Lo cognoscitivo es una conducta y se encuentra inscrito en una situación. En realidad, lo cognoscitivo ya surge de una «modificación» de la vida o, más específicamente, de la vivencia. Esta modificación puede darse en el sentido de un máximo de «teorización», es decir, de independización de las condiciones fácticas de vida, lo que conlleva la autosupresión de la situación; o puede darse con un mínimo de teorización, lo que posibilita la conservación de la situación<sup>20</sup>. En el primer caso tenemos a las ciencias de la naturaleza, sólo explicativas, y en el segundo a las ciencias artísticas (no las llama aquí, en este contexto, «del espíritu»), que son comprensivas. Pero lo decisivo resulta de que unas y otras no vienen dadas, sino que resultan de una *modificación* de la propia vida, que a su vez no cabe entender como absoluto, sino como situación fáctica concreta. Su estatuto epistemológico depende de una «modificación» de la vida.

La universidad, así pues, es una estructura inherente a la propia vida histórica, que depende, como en Schelling, del saber. Pero a diferencia de Schelling, por «saber» se entiende otra cosa: se entiende «existir», de modo que la tarea no reside en describir el estado objetivo y casual de la universidad, sino su propio sentido específico de existir, que quizás se encuentre escondido y haya que hacerlo evidente. Y este sentido no es supratemporal. Si a principios de los

---

<sup>19</sup> Heidegger, GA 16, 111.

<sup>20</sup> Heidegger, GA 56/57, 207.

años 20 se concibe la cuestión en estos términos, a principios de los 30, cuando Heidegger tiene ocasión de hacer explícita su visión de la universidad en el «Discurso del Rectorado», ese escondido sentido científico quiere hacerse evidente también de modo existencial, pero atravesado por una decisión política.

En realidad se han valorado muy desfiguradamente (lo que quiere decir, a partir del prejuicio de buscar pruebas del nazismo de Heidegger), afirmaciones importantes del *Discurso* que resultan tremendamente incómodas, como por ejemplo la denuncia del sobreentendido sobre qué es la ciencia. Ocurre que en el *Discurso* Heidegger lleva tal vez a su consumación, hasta su límite, planteamientos de su temprana reflexión. Por ejemplo, la pregunta, de naturaleza nihilista y nada cómoda, sobre si debe seguir existiendo la ciencia o, por el contrario, se debe dejarla correr hacia su rápido final<sup>21</sup>. Se sigue, como antes, presuponiendo que es el saber el que decide sobre la universidad, y por cierto sobre las profesiones, y no al revés, la universidad sobre el saber. Pero se pregunta por la continuidad de ese saber. Porque bajo una apariencia de racionalidad, que obedece sobre todo a un determinado significado de orden, se presupone la universidad y su conservación y a partir de esa «perspectiva» se decide qué saber y qué saberes deben ser relevantes. Ciertamente la pregunta de Heidegger es peligrosa y, además, no científica, sino política desde el momento en que sentencia que los dirigentes deben ser dirigidos por el saber, por la ciencia<sup>22</sup>. Aquí son la ciencia y el saber, elevados a figura esencial, los que se tienen que constituir en origen real de la universidad. Pero de nuevo hay que apuntar que la ciencia no es un valor cultural ni en general tiene que ver con la cultura; no es en general valor alguno, sino solidaria de la existencia.

Fuera de la actitud desde la que se plantea la cuestión del saber y la ciencia, esa que fácilmente se puede calificar de romántica y hasta de «irracionalista» (simplemente porque se da por sentado que lo racional es lo que hay), la revisión que Heidegger hace de la uni-

---

<sup>21</sup> Heidegger, GA 16, 108.

<sup>22</sup> Heidegger recuerda en su *Nietzsche*, en la lección «Nietzsche: Der Wille zur Macht als Kunst», GA 43, 204, que en el diálogo República (V, 473 d) Platón no dice que de los filósofos depende el poder, sino de la filosofía, del saber. En este pasaje, Heidegger entiende que cuando se habla del saber y la ciencia, se trata de «la filosofía».

versidad contiene una profunda incomodidad, porque no da nada por sentado. Es cierto que se puede leer desde la coyuntura del momento, que fundamentalmente tiene que ver con la visión de un proyecto, es decir, no de lo que fue la universidad históricamente —asunto que no puede iluminar acerca de su esencia— sino de lo que se querría que fuera. Porque en verdad, «esencia» (no olvidemos que el *Discurso* se titula «Sobre la esencia de la universidad alemana») significa eso: «decidirse originalmente por el ser»<sup>23</sup>, que aquí significa: por las fuerzas de la existencia. Eso significa que ese saber original (que en algún sentido puede identificarse como «primer saber») del que se deriva la universidad, no consiste «en la tranquila captación de esencias y valores en sí, sino en la aguda amenaza de la existencia en medio de la hegemonía de las cosas»<sup>24</sup>, de esas cosas que configuran una dirección natural y obligada. Es este saber el que tiene que configurar la objetividad, porque ésta no viene dada. Del mismo modo, los conceptos son los que proceden de la existencia, y la existencia se encuentra sometida permanentemente a una amenaza.

Es evidente la concepción trágica del saber que alimenta esta reflexión, muchas veces redactada como panfleto, y que pone en cuestión a la propia filosofía como saber constituido que tenga que continuar. Pero con esta concepción trágica por cuyo medio Heidegger pretende rearticular la universidad, se reinterpreta igualmente la filosofía y la ciencia, porque se reivindica el origen trágico de ese saber. La cita al *Prometeo* de Esquilo al comienzo del *Discurso*<sup>25</sup> no sugiere otra cosa: el saber está destinado al fracaso, porque lo ente, las cosas, se ocultan sin cesar. La ciencia, en ese sentido, sería un continuo desentrañar eso oculto, pero sin posibilidad de victoria. El saber es una resistencia, cuyo inicio, en consecuencia, se encuentra siempre delante de nosotros y no detrás. («La esencia es el firme mantenerse cuestionando en medio de la totalidad del ente, que sin cesar se oculta. Este activo perseverar sabe de su impotencia ante el destino»)<sup>26</sup>.

Pero a partir de esta concepción trágica se puede leer un intento por salir de una amenaza mayor, visible extrañamente a partir de

---

<sup>23</sup> Heidegger, GA 16, 112.

<sup>24</sup> Heidegger, GA 16, 114.

<sup>25</sup> Heidegger, GA 16, 109.

<sup>26</sup> Heidegger, GA 16, 110.



la ausencia de tragedia: la amenaza de la acumulación cuantitativa del conocimiento objetivo, que de posición derivada puede volverse en origen, hasta el punto de constituirse en dominación, en total explicación y aclaración de todo (el mundo de la técnica). Es como si paradójicamente Heidegger, por medio de la tragedia, escapara de la destrucción implícita en el conocimiento de las ciencias ya desarticuladas, ya exteriores a la universidad, o que necesitan a ésta como mero procedimiento administrativo. Seguramente el *Discurso del Rectorado* constituyó igualmente y a su modo la sentencia de muerte de la propia universidad, cuya supervivencia no podía continuar ni por la aristocrática y absoluta línea del idealismo de Schelling ni por la peligrosa y trágica línea existencial de Heidegger, sino por la seguridad de la burguesa que necesita de la ciencia, igual que de la cultura y del espíritu, para organizar su producción, constituida definitivamente en nuevo absoluto.

Schelling y Heidegger: dos filósofos deudores de una idea no domesticada del saber, seguramente peligrosa, pero a la postre desde luego no menos que la burguesa que recoge sus resultados y que desde luego ya no necesita de la universidad para nada —de ninguna unidad del saber— porque precisamente amplía su extensión y su poder a base de negar la unidad y la universalidad implicadas en el significado superfluo de «universidad».

# LA IDEA DE UNIVERSIDAD DE WILHELM VON HUMBOLDT

*Joaquín Abellán*

Universidad Complutense de Madrid

La idea de la Universidad de Guillermo de Humboldt (1767-1835) hay que situarla dentro del conjunto del sistema educativo, que él proyectó y realizó como parte de las reformas estatales y socio-económicas iniciadas en Prusia en 1807. Todas estas transformaciones, emprendidas tras la disolución del Imperio Alemán a consecuencia de las victorias napoleónicas, tenían como objetivo común crear un tipo de sociedad y de Estado que superara la forma estamental de organización social y dotara a Prusia de un sistema de gobierno constitucional.

## 1. *Las reformas en Prusia (1807-1820)*

El proceso de construcción de una nueva sociedad y un nuevo Estado en Prusia comienza efectivamente tras la disolución del Imperio Alemán provocada por las victorias de Napoleón en Alemania. Prusia había tomado parte en la guerra de la tercera coalición de Estados europeos contra Napoleón, la cual se había saldado con aplastantes derrotas para los coaligados. Austria había sido la primera en abandonar la coalición tras su derrota en Ulm y Austerlitz, firmando la paz con Francia en Bratislava, en diciembre de 1805, pero las consecuencias de la derrota afectaron profundamente al conjunto de Alemania. Varios Estados del Sur de Alemania formaron en 1806 la Confederación del Rin y se pusieron bajo el protectorado de Napoleón. En agosto del mismo año se salían del Imperio Alemán, con lo que se ponía fin a su existencia milenaria. Pocos días después abdicaba el emperador Francisco II y limitaba sus títulos a sus posesiones hereditarias austriacas. La disolución del *Reich* suponía la independencia de todos los Estados alemanes que lo habían integrado. La fecha del 6 de agosto de 1806 se convirtió, en efecto, en un momento clave de la historia contemporánea de Alemania al desaparecer el Sacro Romano Imperio de la nación alemana. Pocos días des-

pués, sin embargo, Prusia siguió su lucha contra Napoleón en alianza con algunos otros Estados alemanes. Esta cuarta coalición contra Napoleón tuvo consecuencias igualmente catastróficas para Prusia. El 14 de octubre de 1806 caían sus tropas ante las francesas en Jena y Auerstadt. A la derrota militar prusiana le acompañó el derrumbamiento moral de la población. Los vencedores ocuparon la mayor parte del reino prusiano, y el 17 de octubre Napoleón entraba en Berlín. Las intenciones del rey de Prusia —refugiado en la Prusia Oriental— de proseguir la guerra contra Napoleón no prosperaron, debido a la reconciliación ruso-francesa en Tilsit (1807), realizada a espaldas de Prusia. Ésta quedaba sensiblemente mermada en su territorio, al verse privada de las adquisiciones del segundo y tercer reparto de Polonia y de los territorios en la margen izquierda del Elba, incluido Magdeburgo. Además, se veía en la obligación de participar en la guerra económica contra Inglaterra, así como de pagar una fuerte indemnización de guerra. Estas medidas pusieron al país en una situación financiera desesperada<sup>1</sup>. Las reformas del Estado y de la sociedad iniciadas en Prusia inmediatamente sólo se pueden entender adecuadamente si se ve en ellas el intento de dar una respuesta inteligente a la situación existente creada tras la derrota. La respuesta consistió en crear una sociedad económicamente libre que fuera capaz de hacer frente a la deuda económica impuesta por el vencedor. Para ello los dirigentes prusianos consideraron necesario superar rápidamente el régimen político absolutista que tenían y la organización estamental de la sociedad. Como diría un diplomático de la época, los prusianos lo habían perdido todo, excepto su futuro.<sup>2</sup> El objetivo común de todos los reformadores en cada uno de sus ámbitos concretos era construir una sociedad libre para que pudiera prosperar la mayor independencia económica posible y atraer a los ciudadanos hacia la participación en el poder del Estado, pues sólo mediante esa participación se podía fundamentar la credibilidad del nuevo Estado. Las reformas políticas y sociales de Prusia, dirigidas por el Barón Karl

---

<sup>1</sup> Sobre la crisis final del Imperio, véase H. von Treitschke, *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert*, Leipzig, 1927; sobre los aspectos jurídicos, E. R. Huber, *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Stuttgart, 1967, 2.<sup>a</sup> ed., vol. I, pp. 79-91. La situación financiera como punto de partida de la nueva Prusia en R. Koselleck, *Preussen zwischen Reform und Revolution*, Stuttgart, 1975, 2.<sup>a</sup> ed.

<sup>2</sup> Citado en R. Koselleck, «Staat und Gesellschaft...», p. 60.

von Stein entre 1807 y 1810 y por Karl August von Hardenberg a partir de 1810, sólo podían prosperar si el súbdito era sustituido por el ciudadano, es decir, un ciudadano que pudiera tomar parte activa en los asuntos públicos. Pero para este cambio se requería un cambio radical en el sistema educativo, tarea que se encomendaría a Guillermo von Humboldt. La educación debía contribuir eficazmente a la transformación de la sociedad prusiana en una sociedad de personas maduras gracias al ejercicio de su propio autodesarrollo y emancipada de la tutela absolutista. Pero no sólo se reformó el sistema educativo. Todas las instituciones del Estado se sometieron a una profunda reforma. En el ámbito de la administración pública se creó un sistema ministerial centralizado, se organizaron las provincias como entidades con vida propia, aunque sin autonomía política, y se restableció la autonomía administrativa de las ciudades. En el ámbito de la organización social se declaró la emancipación de los campesinos así como la libertad de todos los individuos para ejercer cualquier profesión, bases éstas para la superación de la sociedad estamental. En el ámbito de la hacienda pública se racionalizó el sistema fiscal mediante la sustitución de los múltiples impuestos existentes anteriormente por unos impuestos fundamentales, como el impuesto sobre el consumo, sobre la propiedad y sobre la renta. Con la supresión de las aduanas interiores se creó un espacio común para el sistema unitario de impuestos, con todo lo cual se esperaba poder hacer frente a las pesadas cargas impuestas por Napoleón. En el ámbito de la defensa, los reformadores se propusieron una fusión entre el ejército y la nación. Para ello se abrió el acceso a todos los puestos del ejército a cualquier estamento social, y se crearon, además del establecimiento del servicio militar obligatorio, milicias nacionales, pues el pueblo debía ser la reserva de las fuerzas armadas. Toda la obra de reforma del Estado y de la sociedad tenía que culminar finalmente con la elaboración de una Constitución en la que se limitaran los poderes de la monarquía y se regulara la participación de la nación en el Gobierno, tarea en la que también participaría Humboldt (1819), aunque esta importante reforma no prosperaría.

## 2. *La Universidad en el sistema educativo*

Dentro de este contexto de la reforma estructural de la sociedad y del Estado, la reforma educativa dirigida por Guillermo de Hum-

boldt no pretendía ser evidentemente una mera reforma técnica de determinados aspectos de la enseñanza, sino que puso en juego un planteamiento alternativo y superador de la sociedad estamental. Su principio rector era crear un *sistema educativo*, es decir, un conjunto orgánico de instituciones educativas, basado en la formación general del hombre que era diferenciada expresamente de la formación para el ejercicio de una profesión. La idea de Humboldt era que, antes que formar profesionales de acuerdo a las necesidades de los distintos estamentos sociales existentes, era preciso formar personas individualizadas, que habrían de constituir la nueva sociedad de ciudadanos. La mezcla indiscriminada de educación humanista y de formación / profesión no genera ni hombres integrales ni auténticos ciudadanos, escribe Humboldt.<sup>3</sup>

El nuevo sistema educativo debía ir más allá de una formación de carácter profesional-utilitarista, pero debía abarcar además a todos los miembros de la nación. La creación de un sistema de «educación nacional» significaba escuela para todos. La nueva sociedad a la que aspiraban las reformas de von Stein y sus continuadores no debía caracterizarse por las diferencias del estamento en que uno naciera sino por la formación y el rendimiento. Una educación nacional así concebida debía contribuir con carácter fundamental al proceso de emancipación de la sociedad estamental a la vez que al proceso de unificación nacional<sup>4</sup>.

Los objetivos que quería alcanzar esta formación integral humana que anima todo el sistema educativo puesto en marcha por Humboldt se pueden resumir en los siguientes puntos: a) desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no sólo la razón sino también el afecto y la capacidad imaginativa; b) formar al hombre de un modo individual, en el sentido de que cada individuo desarrolle una forma individualizada de su personalidad; c) la meta de la educación es lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo que dé lugar a una forma *bella*; d) la armonía debe presidir también las relaciones entre el individuo concreto y el mundo y la comunidad; e) como ejemplo de educación armónica y equilibrada se toma la

---

<sup>3</sup> GS, XIII: 277

<sup>4</sup> Esta combinación del ideal de formación humanista y de la construcción de un sistema de educación nacional se encuentra formulada con especial intensidad en los *Discursos a la nación alemana* de J. G. Fichte, pronunciados en Berlín en el invierno de 1807-1808.

concepción del hombre de la Antigüedad clásica, la cual no se pretende tanto imitar sino estar en contacto con ella para despertar por esa vía las fuerzas del individuo<sup>5</sup>.

El sistema educativo ideado por Guillermo de Humboldt tenía tres niveles, relacionados entre sí de una manera «orgánica», es decir, los tres niveles se entendían como formando parte integral de un mismo todo y respondiendo al mismo principio educativo, pues la formación humana sólo se puede concebir como un *proceso* con esos tres niveles, escribe Humboldt.<sup>6</sup> Sólo debía existir una escuela que conociera distintas etapas consecutivas. Esta escuela debía acoger a todos los hombres, con independencia de su proveniencia social, y educarlos de acuerdo con un plan unitario. Como base fundamental debía existir una educación popular, al final de la cual algunos individuos interrumpían sus estudios y otros seguían adelante dentro de ese sistema unificado de enseñanza. Cada individuo avanzaría de acuerdo con sus capacidades intelectuales y económicas, pero hasta el más pobre debía recibir al menos la formación elemental. Estos estadios o niveles iban a ser: la escuela elemental, la formación escolar propiamente dicha y la Universidad, entendiendo cada una de estas etapas como un escalón dentro del sistema educativo. Esta propuesta de Humboldt implicaba sin duda alguna superar por completo el heterogéneo sistema escolar y universitario vigente antes del inicio de las reformas.

A) Para el nivel elemental del sistema educativo, Humboldt introdujo en Prusia los planteamientos pedagógicos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que cabe inscribir dentro del idealismo de la época por cuanto Pestalozzi *subjetiviza* la educación: para Pestalozzi el núcleo de la enseñanza no son los contenidos concretos que se transmiten, sino la *formación* del sujeto. Si todas las leyes a las que está sometida la naturaleza humana giran siempre, decía Pestalozzi, en torno a lo que nosotros mismos somos, si

---

<sup>5</sup> A este mundo clásico le había dedicado Humboldt algunos de sus escritos, como *Latium und Hellas* (1806) y *Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten* (1807). Los griegos intentaron, piensa Humboldt, ser simplemente hombres, y su ejemplo sigue siendo válido, pues en ellos se muestra el carácter original del ser humano en su grado máximo.

<sup>6</sup> GS, XIII: 261

todo lo que soy, todo lo que quiero y todo lo que debo ser proviene de mí, ¿no deben también proceder de mí mis conocimientos?<sup>7</sup> Humboldt veía en el método de Pestalozzi un método consistente básicamente no en la acumulación de conocimientos materiales mediante el aprendizaje, sino en la estimulación de las habilidades del niño para que pudiera elaborar puntos de vista propios y pudiera participar en los acontecimientos de su tiempo. La libertad y la independencia del hombre debían iniciarse ya en la escuela elemental. Según el plan de Humboldt, al término de la enseñanza elemental todos los individuos debían poseer las condiciones necesarias para emprender su formación propiamente, así como los conocimientos y habilidades requeridas para desenvolverse en las más diversas circunstancias de la vida. La escuela elemental no debía reducirse a ser una institución para el pueblo bajo, sino que su sentido radicaba precisamente en ser propedéutica tanto para la educación propiamente dicha (enseñanza secundaria y Universidad) como para la vida y la profesión. La escuela elemental debía ser «una base general que nadie pueda pasar por alto sin despreciarse a sí mismo»<sup>8</sup>.

Los contenidos que la escuela elemental debía transmitir iban dirigidos a predisponer al niño hacia su propia formación. Todo trabajo de índole artesanal o industrial debía quedar excluido de las escuelas. El niño debía aprender, no sólo a leer, escribir y contar, sino que era necesario que desarrollara todas las capacidades de su cuerpo y su alma y las ejercitara en armonía: ejercicios físicos para fortalecer el cuerpo, el dibujo y la música para acostumbrar a la vista y al oído a la exactitud y a la libertad, las matemáticas y la lengua para formar la razón y conceptos claros, la religión para formar la cabeza, el corazón y los sentimientos morales naturales<sup>9</sup>.

B) El segundo estadio, el llamado *Gymnasium* humanista, debía continuar el desarrollo progresivo de la formación del individuo,

---

<sup>7</sup> J. H. Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Trad. cast., México 1955, 123-124.

<sup>8</sup> Carta a Caroline, en Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen, tomo IV, 380-381.

<sup>9</sup> GS, X: 210-211. El método de Pestalozzi había sido ya aplicado por Zeller en su Instituto Normal de Königsberg en combinación con el método de «enseñanza mutua» llevado a la práctica por los ingleses Andrew Bell y Joseph Lancaster.

dejando a un lado la formación de carácter utilitarista y vinculada a las profesiones. Los contenidos que debía transmitir tenían que contribuir a la formación del hombre en cuanto tal. Los contenidos adecuados a este objetivo sólo los formula Humboldt de manera general en sus proyectos escolares para Königsberg y Lituania, pero sus indicaciones nos permiten, sin embargo, captar el sentido que tenían para Humboldt. El primer bloque de contenidos tenía que ver con la gimnasia —para fortalecer el cuerpo y la salud—, estableciéndola como un contenido propio de toda formación general y no sólo específico para las academias militares. El segundo bloque de contenidos era de naturaleza estética, pues Humboldt partía del hecho de que la contemplación o la creación de lo bello movería a todas las fuerzas humanas hacia el logro de una persona armónica en su conjunto. La música tenía en este sentido un papel fundamental en la educación estética. El tercer bloque de contenidos los denomina Humboldt «didácticos», en cuyo centro está la Filosofía, expresada en su forma más pura en la Lengua. En la enseñanza de las lenguas destacaba Humboldt un doble valor: desde el punto de vista metodológico, la enseñanza de las lenguas debía ser eficaz y duradera en el sujeto, y desde el punto de vista formativo, el estudio de las lenguas acercaría al individuo a diversas formas de pensar, de actuar y de expresarse, con lo cual sus fuerzas encontrarían la ocasión de desplegarse en búsqueda de su ideal individual: «que la enseñanza de la lengua sea realmente una enseñanza y no, como ocurre ahora frecuentemente,... una guía apoyada en ejercicio para la comprensión de los escritores clásicos. Porque el conocimiento de una lengua es siempre útil aunque no sea completo, ya que ilumina la mente y ejercita la memoria y la imaginación. Por el contrario, el conocimiento de la literatura, para ser tal, necesita de una cierta perfección y de otras circunstancias favorables». <sup>10</sup> Pero la forma de una lengua sería, según Humboldt, más fácilmente visible en una lengua muerta ya que, por ser extraña, sorprende más que la lengua materna. De ahí que el griego y el latín debían ser fundamentales en el *curriculum* del nuevo *Gymnasium*. También el hebreo debía tener cabida entre los contenidos didácticos, no sólo como preparación para futuros teólogos, sino por el valor formativo que aportaría su forma totalmente distinta a la de la lengua griega <sup>11</sup>. Humboldt escribió, como es

---

<sup>10</sup> GS, XIII: 265

<sup>11</sup> GS, XIII: 266-267



sabido, muchas reflexiones sobre la lengua. Para él, conocer una lengua significa, más allá de la comunicación como tal, un ensanchamiento del propio mundo. La lengua es el medio por el cual el individuo puede hacer de sus propias ideas una realidad nueva: el pensamiento siempre se expresa en la lengua y, a su vez, no puede concebirse una lengua sin pensamiento. El conocimiento de una lengua no sólo es una vía de comunicación, sino que, en tanto que la lengua implica una determinada concepción del mundo, significa asimismo una ampliación del propio mundo: conduce a conocer el espíritu de quien se expresa en ella y de la nación que la utiliza. Humboldt concluye que el estudio de las lenguas enseña sobre todo la analogía existente entre el hombre y el mundo en general, entre el hombre y la nación que se expresa en esa lengua y nos conduce al espíritu de la nación que la emplea.<sup>12</sup> Otro de los contenidos del *curriculum* del *Gymnasium* debía ser la matemática, no tanto por ser fundamento de las disciplinas técnicas sino por su efecto sobre la formación de la razón. También las ciencias empíricas debían tener cabida en el *Gymnasium*, pero estas materias, sin embargo, no debían constituir nunca un punto fuerte en la formación de los individuos. Su valor formativo no iba más allá de ser una orientación para facilitar el paso entre la escuela y la universidad.<sup>13</sup>

Dentro de los proyectos educativos de Humboldt ocupa también un lugar significativo en sus reflexiones la relación entre este segundo nivel y la Universidad. A lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII se habían hecho diversos intentos para establecer algún tipo de prueba para comprobar los conocimientos de los aspirantes a ingresar en la Universidad. Se esperaba con ello no sólo evitar el ingreso en los centros superiores de estudiantes poco capacitados, sino también delimitar con exactitud las funciones de las distintas instituciones escolares, es decir, del *Gymnasium* y la Universidad.<sup>14</sup> Al ocuparse Humboldt de su Sección en el Ministerio recogió también esta inquietud. Para él, sin embargo, no se trataba de medir

---

<sup>12</sup> *Latium und Hellas*, en GS, III: 167. Sobre la conexión entre lengua y nación, véase C. Menze, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen bei Düsseldorf 1965, pp.256-257.

<sup>13</sup> Como en nota 10.

<sup>14</sup> Sobre los distintos reglamentos para las pruebas de ingreso en la Universidad elaborados en la segunda mitad del siglo XVIII, véase C. Menze, *Die Bildungsreform...* pp. 260-265.

exactamente el cúmulo de conocimientos de cada uno, sino de comprobar la capacidad del individuo para actuar de forma singular e independiente. El paso del *Gymnasium* a la Universidad debía significar la apertura de una nueva dimensión en la cual el individuo debía conducirse por sí mismo hacia su autodeterminación. Al término del *Gymnasium*, pues, debía iniciarse el período de una autoformación libre. Ese período escolar no está llamado, según él, a anticipar la enseñanza de la Universidad de la misma manera que la Universidad tampoco constituye un mero complemento de la escuela como si fuera un curso escolar de nivel superior pero de igual naturaleza: «el paso de la escuela a la Universidad representa una fase en la vida juvenil para la cual la escuela prepara al alumno, si trabaja bien, 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, en la seguridad de que no se entregará al ocio ni a la vida práctica, sino que sentirá la nostalgia de elevarse a la ciencia, que hasta entonces sólo de lejos, por así decir, se le había mostrado».<sup>15</sup>

En definitiva, las pruebas de acceso a la Universidad debían comprobar la madurez del sujeto, pues realmente la enseñanza en el *Gymnasium* debía guiar al alumno hasta el punto en que ya no fuera necesario que dependiera de un profesor ni de una enseñanza en sentido estricto.<sup>16</sup> El *Gymnasium* debía preparar al escolar para que madurara de modo que pudiera ser independiente en la Universidad, pues la ciencia que se cultiva en la Universidad no es un conocimiento cerrado y consagrado, sino un proceso abierto y en progreso, siendo, por tanto, la relación entre maestro y alumno muy diferente a la de la escuela<sup>17</sup>.

C) La idea de establecer una institución educativa superior distinta a las Universidades tradicionales existentes en Alemania había sido planteada ya, con anterioridad a la llegada de Humboldt al

---

<sup>15</sup> GS, X: 255-256

<sup>16</sup> GS, XIII: 279

<sup>17</sup> GS, X: 251-252. Los intentos de Humboldt por hacer un reglamento para las pruebas de acceso (*Abiturientenprüfungen*) no llegaron a realizarse, pero sí lo hicieron sus continuadores el 25 de junio de 1812, reglamento que ya no coincidía totalmente con los principios de Humboldt durante el ejercicio de su cargo. Este reglamento ponía énfasis con más fuerza en la erudición.

Ministerio, por numerosos intelectuales, algunos de los cuales son objeto de análisis en este volumen. Humboldt conocía las reflexiones a este respecto de Fichte, Schelling y Schleiermacher y no tuvo necesidad, por ello, de crear un ambiente favorable a su proyecto, pues ya existía una opinión dominante a favor de la transformación de la vieja Universidad. En la idea de Humboldt se combinan sin duda elementos que aparecen también en los planteamientos de los pensadores mencionados, pero no se puede afirmar que su proyecto sea una copia o mera adaptación de alguno de ellos. Su concepción de la Universidad está estrechamente unida a planteamientos filosóficos sobre la formación del hombre y a la necesidad de crear un sistema escolar único que abarcara desde la escuela elemental hasta la educación superior.<sup>18</sup>

En mayo de 1809, a los pocos meses de hacerse cargo de la Sección, inició sus proyectos para erigir la nueva Universidad. En su primer proyecto y en su solicitud al Rey de julio de 1809 le expresaba a éste los siguientes objetivos que pretendía alcanzar con la creación de una Universidad en Berlín: a) la creación de una nueva Universidad en Prusia contribuiría al desarrollo de la ciencia y de la cultura alemanas, en una época en que muchos de los Estados alemanes se encontraban devastados por la guerra u ocupados por potencias que hablaban otra lengua; b) La nueva Universidad debía crearse en Berlín, pues esta ciudad, como sede del gobierno, podía ser un foco de atracción para estudiantes extranjeros y científicos. Además Berlín contaba ya con dos Academias y varios institutos científicos, bibliotecas, colecciones, etc. que no se aprovecharían bien si no se conectaban con el sistema de enseñanza; c) La nueva Universidad debía poseer un carácter general, no debiendo cerrarse sin embargo las existentes en Königsberg y en Frankfurt an der Oder. La de Königsberg debía mantenerse precisamente por su lejanía de Berlín y la segunda porque, aunque estaba cerca de Berlín, no debía cerrarse hasta que la de Berlín se consolidara; d) La financiación debía realizarse mediante propiedades donadas por el Estado y mediante aportaciones de la nación. Con ello la nación entera se beneficiaría directamente de la colaboración de la Universidad, elevándose su nivel cultural y su sentido moral; e) La Universidad,

---

<sup>18</sup> Sobre las coincidencia y diferencias con los otros proyectos, véase C. Menze, *Die Bildungsreform...*, pp. 313-327, y E. Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Reform...*, pp. 199-210.

las Academias y los demás establecimientos culturales de Berlín debían formar un todo orgánico dirigido a una misma meta, aunque conservando cada institución su autonomía.<sup>19</sup>

La concepción de la Universidad de Humboldt está contenida principalmente en su escrito «*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*» (1810)<sup>20</sup>. Y su idea básica es que la Universidad es una institución para el cultivo de la ciencia y la formación de la personalidad del estudiante, no un mero centro para la preparación de funcionarios y eclesiásticos. La Universidad no debía pretender formar especialistas, sino que su sentido estribaba en capacitar a los individuos para enfrentarse con cualquier situación de la realidad de manera autónoma.

En el concepto de ciencia de Humboldt es fundamental la consideración del papel del sujeto en el proceso de reflexión que le conduce a uno a encontrar la verdad. Humboldt critica el concepto de conocimiento como mera comprensión de aquello considerado previamente como una verdad dogmática. Para él, la realidad sólo es tal en cuanto que conocida y reflexionada. De esta forma, la realidad deja de ser un sistema —divino— cerrado en sí mismo, para convertirse en un producto de la experiencia individual. Es decir, el mundo se constituye a través de la experiencia del sujeto y va estrechamente unido al proceso de su conocimiento. El resultado de este proceso es lo que Humboldt denomina «ciencia pura», es decir, «... lo que el hombre sólo puede encontrar a través de sí mismo y en sí mismo».<sup>21</sup> Dos características principales presenta esta ciencia pura. Por un lado es «abierta», es decir, la ciencia es un problema no del todo resuelto: «... la ciencia no debe ser considerada nunca

---

<sup>19</sup> El 16 de agosto de 1809 dio el Rey su aprobación al proyecto presentado por Humboldt e inmediatamente se concretaron los detalles para la creación de esta nueva Universidad. Pronto comenzó la selección de profesores adecuados para el nuevo proyecto. Se llamó a Schleiermacher para la Facultad de Teología, a Friedrich Carl von Savigny para la de Derecho, a Fichte y a Friedrich August Wolf para la de Filosofía, a J. Ch. Reil para la de Medicina. Poco después —1818— llegaría Hegel a esta Universidad. La Universidad de Berlín fue inaugurada en octubre de 1810, cuando ya Humboldt había dejado su cargo en el Ministerio (23-6-1810).

<sup>20</sup> «Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin» (1810), en GS, X: 250-260.

<sup>21</sup> GS, XIII: 279

como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y que, por lo tanto, debe ser un incesante objeto de investigación. Tan pronto como se deja de investigar la verdadera ciencia o se cree que no es necesario arrancarla de la profundidad del espíritu, sino que se la puede reunir de manera extensiva, a fuerza de acumular y coleccionar, todo se habrá perdido para siempre y de modo irreparable para la ciencia —la cual, si prosiguen durante mucho tiempo esos procedimientos, se esfuma, dejando tras de sí un lenguaje como una corteza vacía...». <sup>22</sup> La otra característica de la ciencia es su ausencia de vinculación con fines externos a sí misma. La meta de la ciencia no radica en su utilidad social ni en sus posibilidades de aplicación. Esto se opondría al concepto de la formación individual de Humboldt y a la idea de la ciencia como reflexión del sujeto sobre la realidad.

La ciencia va íntimamente unida a la *Bildung* del hombre, es decir, a su proceso de formación y desarrollo individual. Al entregarse el individuo a la ciencia pura y al abandonar la idea de que la verdad sea algo fijo que pueda ser adquirido como un sistema rígido de datos y hechos, el hombre se sitúa en disposición de *autoformarse*. Es precisamente esta conexión con la *Bildung* del individuo lo que constituye el núcleo esencial de la ciencia para idealistas y neohumanistas como Humboldt. El valor del conocimiento científico estriba en que es un conocimiento que el individuo ha ido encontrando y organizando por sí y desde sí mismo. Al hacer ciencia, al organizar los conocimientos según un principio unitario, el hombre despliega su verdadera naturaleza. Ahí reside su valor formativo: «sólo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él transforma también el carácter» <sup>23</sup>. La transformación de la persona es, en definitiva, la meta de la ciencia. Ni siquiera se busca el conocimiento por el conocimiento mismo, sino por la formación del individuo. Como el saber no es algo fijo y establecido que a lo más podría ser descubierto y recogido, sino que es una creación del sujeto que va estructurando por ese camino su conocimiento progresivo del mundo, la formación científica se convierte en una etapa de la formación general humana del individuo, en un elemento integrante de su proceso de autodesarrollo. Y para que la ciencia cumpla estos

---

<sup>22</sup> GS, X: 253

<sup>23</sup> GS, X: 253

objetivos es preciso que no esté subordinada a utilidades o fines prácticos que la desviarían de aquellos objetivos. Esta «ciencia pura» no depende, por tanto, de sus posibilidades de aplicación práctica.

Para Humboldt la ciencia pura es la filosofía, por cuanto surge del puro movimiento de las ideas y de la reflexión crítica del individuo. La filosofía no significa, en todo caso, un sistema de ideas determinado, sino más bien un «libre filosofar», una actividad intelectual que se constituye en el principio originario de todas las ramas del conocimiento,<sup>24</sup> y es por ello por lo que debe constituir el centro de toda la actividad universitaria. De esta concepción de la ciencia y de su centralidad en la Universidad deriva Humboldt un cambio importante en la relación entre las distintas Facultades. La estructura tradicional de la Universidad había establecido la Facultad de filosofía como una facultad únicamente propedéutica por la que el estudiante universitario debía pasar antes de dirigirse a los estudios de Derecho, Medicina o Teología, que eran las tres Facultades universitarias sustantivas. En el planteamiento de Humboldt, por el contrario, la Facultad de filosofía se convierte en el punto de referencia esencial de la Universidad, pues de la filosofía se esperan referencias permanentes para las otras ciencias dentro de un proceso de relación permanente. La facultad de filosofía ocupa un lugar central, pues la filosofía es el principio de la ciencia y el punto de partida para las ciencias particulares. De esta Facultad de filosofía saldrían orientaciones para las otras facultades: las investigaciones históricas y filológicas arrojarían luz sobre el Derecho y la Teología; las investigaciones de la ciencia natural arrojarían luz sobre los estudios de Medicina. La Universidad de Humboldt quería expresar en su propia organización la unidad de la ciencia, tal como la exponían los filósofos idealistas. Por la propia centralidad de la ciencia en la Universidad, Humboldt considera que la propia Universidad debe desarrollar también una función investigadora, oponiéndose a la opinión de Schleiermacher de establecer una separación entre la Universidad como institución de la enseñanza y las Academias como centros de investigación científica<sup>25</sup>.

De acuerdo con esta concepción de la ciencia y de la formación del individuo en la Universidad, Humboldt obtiene otra consecuencia importante para la organización de la actividad universitaria. Se

---

<sup>24</sup> GS, X: 254

<sup>25</sup> GS, X: 257-258. La Universidad debía tener también función investigadora, aunque se mantengan los centros de investigación, es decir, las

trata de que en la Universidad se eliminen aquellas normas de funcionamiento que impidan el desarrollo de la actividad intelectual de los individuos. La organización interna de la Universidad debía limitarse a crear las circunstancias favorables para la libre evolución de esa constante actividad intelectual. Esta es la dirección a la que apuntan los principios directores de la organización interna de la actividad universitaria:

- a) El primer principio es el de la «soledad y libertad», en el que se sintetiza la idea fundamental de la Universidad humboldtiana. Como las Universidades son centros dedicados a la ciencia pura, deben ser espacios donde cada estudiante se dedique, en soledad interior individual y en absoluta libertad, a la ciencia pura y lleve a cabo con ello la formación de su personalidad. No deben existir, pues, planes de estudio fijos ni una actividad académica reglamentada. La libertad debe ser absoluta tanto para aprender como para enseñar: la relación entre maestro y alumno en estos centros científicos es totalmente distinta a la de las escuelas: «no existe el maestro para el alumno, sino que ambos existen para la ciencia... Lo que llamamos centros científicos superiores no son... más que la vida espiritual de los hombres a quienes el vagar externo o la inclinación interior conducen a la investigación y a la ciencia».<sup>26</sup>
- b) El segundo principio rector es la cooperación como método de relación y de trabajo en la Universidad. A pesar de que la actividad intelectual se lleve a cabo en soledad y libertad, Humboldt reconoce que «lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación... para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo sólo se refleja de un modo concreto o derivado...»<sup>27</sup>. Según esto, la lec-

---

Academias, pero sí sería fundamental que los profesores y los académicos no pertenecieran nunca de manera exclusiva a una de las dos clases de centros. Así combinados, los dos tipos de centros pueden dar frutos. Ambos tipos de centros generarán emulación e intercambio de influencias que harán posible evitar un desequilibrio entre ellos.

<sup>26</sup> GS, X: 252

<sup>27</sup> GS, X: 251

ción magistral debe perder importancia, aunque siga manteniendo un valor propio. Humboldt ve el valor de la lección magistral precisamente en que la exposición oral del profesor ante un auditorio en el que también hay cabezas pensantes espolea al alumno acostumbrado a su trabajo en solitario<sup>28</sup>. La relación entre profesores y alumnos es siempre lo más importante, pues la investigación requiere la presencia y la cooperación de los alumnos. Si éstos no acuden espontáneamente al profesor, el profesor tendría que buscarlos para poder realizar una sinergia entre sus propias fuerzas y las de los jóvenes, que son más débiles todavía, pero menos parciales y más abiertas a cualquier dirección, mientras que el profesor puede estar más marcado.<sup>29</sup>

- c) Unidad de investigación y docencia. Este tercer gran principio director de la organización de la Universidad quiere decir que las enseñanzas del profesor deben ser fruto de su investigación, pero quiere decir también que la propia investigación del estudiante es parte decisiva de su formación. La enseñanza universitaria no es transmisión de conocimientos totalmente elaborados, sino un incesante descubrimiento de la ciencia.<sup>30</sup>

### 3. *Universidad y Estado*

Humboldt considera, como hemos mencionado antes, que la ciencia y las instituciones dedicadas a su cultivo constituyen una

---

<sup>28</sup> GS, X: 257

<sup>29</sup> GS, X: 252

<sup>30</sup> El resultado de esta unidad de investigación y docencia se pone de manifiesto, por ejemplo, en muchas de las obras de los filósofos clásicos alemanes y de otras ramas del saber, que eran resultado de sus lecciones magistrales (*Vorlesungen*), en las que recogían, con un nivel elevado de maduración, lo que habían investigado. Como es sabido, no existe en este sistema el concepto de «asignatura», como un conjunto cerrado de conocimientos que se transmiten, sino que el carácter de la *Vorlesung* y los periódicos cambios de tema así como el carácter monográfico de los mismos evitan ese concepto de «asignatura» como algo construido con voluntad de permanencia en el tiempo, a la que se le pueden añadir eventualmente algunos cambios, etc...).



esfera autónoma que requiere libertad para su propio desarrollo. Pero Humboldt entiende también que sólo el Estado puede institucionalizar esta libertad, que sólo el Estado puede garantizar a la larga la autonomía de la Universidad. Y ésta es la función que debe tener el Estado en relación con la ciencia: ser la garantía formal del desarrollo científico, pero sin intervenir en su contenido concreto. Humboldt insiste en que la política educativa del Estado debe partir del reconocimiento de que la vida científica descansa en sí misma y sólo en esa forma debe ser potenciada por el Estado. Para Humboldt no hay ninguna duda de que el Estado es una institución jurídica, no una institución educativa<sup>31</sup>, y la intervención del Estado, lejos de estimular los fines de la ciencia y la cultura, los entorpece. No obstante, puede realizar la función de suministrar medios que hagan posible la autonomía de la ciencia y de sus instituciones, sin exigir nada a cambio para él mismo: «no debe exigir de la Universidad nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las Universidades cumplan con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines propios de él y, además, desde un punto de vista más elevado, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y una agilización de fuerzas que el Estado no puede poner en movimiento.<sup>32</sup>

Este papel no intervencionista del Estado lo destaca Humboldt incluso para los otros estadios del sistema educativo. Aunque reconocía que la construcción de un sistema educativo único partía del Estado mismo, la nación era la que en última instancia debía tomar en sus manos la educación. Para motivar a los ciudadanos a ello, Humboldt proponía que ellos participaran en la financiación de la enseñanza. Desde su cargo en el Ministerio escribe: «La Sección desea transferir principalmente a los municipios urbanos el mantenimiento y mejoramiento del sistema escolar... Además es conveniente para los ciudadanos, quienes sentirán avivado su sentido de la ciudadanía cuando consideren la mejora de las escuelas como obra suya propia; sentirán más interés por la enseñanza y preferirán la enseñanza pública, indudablemente mejor, a la enseñanza privada, si sus escuelas públicas les ocasionan algún gasto aunque fuera pequeño, y finalmente verán aumentar su moral cuanto ten-

---

<sup>31</sup> GS, X: 270

<sup>32</sup> GS, X: 255

gan que velar con algún sacrificio por la moral de sus hijos»<sup>33</sup>. El Estado tenía sin duda alguna la tarea de mover a la nación a que participara hasta que el Ministerio hubiera alcanzado su meta, «que sería la de entregar a la nación toda su gestión, ocupándose en adelante solamente de las relaciones entre la educación y los otros sectores de la Administración superior del Estado».<sup>34</sup>

El planteamiento de estas relaciones entre Estado y nación requiere una breve referencia al pensamiento político de Humboldt, tal como éste lo había plasmado en una obra de juventud, escrita en 1792.<sup>35</sup> A Humboldt le había llamado entonces la atención el hecho de que la teoría política de su tiempo no se hubiera ocupado de la cuestión de los límites del estado, habiendo tratado, en vez de ello, otras cuestiones como la división de poderes del Estado o la participación de los gobernados en el gobierno. Él creía que con estos planteamientos se había cometido una gran omisión, pues mucho más importante que esas consideraciones le parecía la pregunta por la delimitación del ámbito de actuación del Gobierno, es decir, la pregunta de hasta dónde podía extenderse la acción del Gobierno y dónde debían estar sus límites. Éste era para Humboldt el problema fundamental que debía abordar la teoría política. Por eso tenía para él carácter prioritario abordar la cuestión de los fines de la acción del estado, pues partiendo de la elucidación de los fines del estado se podrían determinar los límites de la acción estatal. Con esta finalidad investiga en su libro de 1792 los dos fines posibles a los que podrían dirigirse las intervenciones del estado, que él resume en estos dos: promover el bienestar de los ciudadanos o garantizarles su seguridad. El primero de estos fines —procurar el bienestar de los ciudadanos— es rechazado categóricamente por Humboldt. Él considera que el principio de que el gobierno se ocupe de la felicidad y del bienestar de la nación es el peor y el más opresivo de los despotismos. Con el rechazo de este principio está atacando el núcleo del absolutismo ilustrado, tal como lo encarnaba el mentor intelectual del joven Humboldt, Karl Theodor von Dalberg,

---

<sup>33</sup> GS, X: 208

<sup>34</sup> GS, XIII: 219

<sup>35</sup> *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), en GS, I: 97-254. El libro entero ha sido traducido en Wilhelm von Humboldt, *Los límites de la acción del Estado*. Edición de J. Abellán, Madrid, Tecnos, 1988.

gobernador de la ciudad de Erfurt en nombre del arzobispo de Maguncia y príncipe elector de Maguncia desde 1802. Por consiguiente, sólo al segundo de los fines —la garantía de la seguridad de los ciudadanos— puede aspirar el Estado. Humboldt llega a esta conclusión porque había establecido una instancia previa situada fuera del ámbito estatal y por encima del mismo, que sin embargo, le marca al Estado los fines que debe atender. Esta instancia exterior y previa que le determina su función es el hombre. En definitiva, el Estado no es para Humboldt un fin en sí mismo, y lo ve desde la perspectiva del hombre, o más exactamente, desde el ideal de la formación del hombre.

Para Humboldt, en efecto, la idea del hombre —que está en la base igualmente de su sistema educativo— es la de un ser dotado de fuerzas o energía, que sólo necesita tener la posibilidad de desarrollar todo su potencial para poder realizar el ideal que cada individuo tiene para sí mismo. El camino que el individuo tiene que andar hacia su meta ideal individual lo llama Humboldt «proceso de formación» (*Bildung*). Y lo más relevante en este proceso hacia la armonización de todas las fuerzas humanas es que sólo puede ser realizado por el propio individuo. Los acontecimientos y las realidades del mundo exterior son para el individuo solamente una ocasión, una apoyatura provisional, en la que poder desplegar su interior: lo que no vive en el hombre no puede venirle de fuera. Y ese mundo exterior que le ofrece al individuo la posibilidad de conformar todas sus fuerzas en un todo armónico está constituido, para Humboldt, exclusivamente por las creaciones humanas: el arte, la historia, la lengua son las realidades que integran ese mundo que realmente cuenta en el proceso de formación del individuo, como hemos visto en sus planes educativos.

Con esta idea de hombre, Humboldt considera un obstáculo insalvable una acción del Estado amplia, pues el Estado aspira realmente a convertir a los hombres en máquinas. Por su propia naturaleza, el intervencionismo del Estado en la vida de los hombres conduce a éstos a la pasividad y a la uniformidad, que son precisamente lo opuesto al desarrollo individual, mientras que por el contrario lo que el hombre pretende —a lo que debe aspirar— es el cumplimiento de una vida activa, en la que la variedad de situaciones sustituya un modo de vida uniforme para todos. Cuando la intervención del Estado es demasiado amplia afecta negativamente al carácter moral del hombre, pues quien es dirigido frecuentemen-

te y en grandes proporciones acaba, con facilidad, por sacrificar voluntariamente su independencia.<sup>36</sup>

Esta reivindicación humboldtiana de la emancipación del individuo la hace extensiva a la nación, porque también ésta experimenta los efectos negativos de una intervención del poder estatal por encima de sus límites. Es verdad que Humboldt no define claramente su concepto de nación. En el libro de 1792 habla del espíritu y del carácter de la nación, de «asociaciones nacionales» y de «instituciones nacionales», pero no concreta realmente qué entiende por nación. Pero, sin embargo, tiene muy claro que Estado y nación son dos realidades no sólo distintas, que no se pueden confundir, sino incluso contrapuestas, pues el Estado —si no se mantiene dentro de los límites de su campo de acción— daña a la nación, de la misma manera que daña al individuo. Humboldt afirma la diferencia entre ambas realidades con rotundidad, sin detallar con precisión, sin embargo, el perfil de esa realidad que denomina «nación». Un pasaje de *Los límites de la acción del Estado* muestra esta contraposición entre nación y Estado y la vaguedad de su concepto de nación: *Por debajo de las situaciones concretas que la constitución estatal imponga a los ciudadanos... hay otras relaciones, infinitamente variadas y no pocas veces cambiantes, que los propios ciudadanos establecen voluntariamente entre sí. Esta última acción, la acción voluntaria y libre de la nación consigo misma, es en realidad la que proporciona todos los bienes, la añoranza de los cuales conduce a los hombres a formar una sociedad. La misma constitución estatal se halla supeditada a ésta como a su fin, siendo aceptado éste siempre como medio necesario y, además, puesto que lleva aparejadas restricciones a la libertad, como un mal necesario*<sup>37</sup>. El Estado, por tanto, es como un mal necesario, que tiene que adaptarse a las necesidades de la nación. La nación, como había dicho antes del individuo, le marca los fines al Estado. En este sentido se puede entender la nación en Humboldt

---

<sup>36</sup> Este punto de partida individualista y humanista para la elaboración de su teoría del Estado era compartido por otros intelectuales de la época. El concepto de Estado de derecho, por ejemplo, que Kant elabora asimismo en la última década del siglo XVIII tiene su punto de referencia, en último término, en el individuo y sus derechos. Los escritores del clasicismo alemán, como Schiller y Goethe, también tienen una visión del Estado tomada desde la perspectiva del desarrollo intelectual y moral del individuo.

<sup>37</sup> GS, I: 236

como el conjunto de individuos en proceso de desarrollo del ideal de hombre, como el ámbito en el que se desarrolla lo humano del individuo. Esto permite concluir al menos que el «espíritu nacional» no es una entidad sustancializada, ante la que la vida individual y diferenciada tuviera que perder su significación, o dicho de otra manera, no es una esencia que el hombre individual tuviera que incorporar en su vida. Más bien, al contrario, la nación es la comunidad de hombres libres que cultivan sus capacidades humanas, es la comunidad en la que los hombres concretos pueden dar forma individual al ideal de hombre. La nación es entonces una manifestación concreta de la idea de hombre, del ideal de hombre; es una parcela de lo humano, de la «humanidad». Y cuando Humboldt justifica los límites del poder estatal con la finalidad de que los individuos puedan ser, en definitiva, más humanos, sugiere que se le asignen a la «nación» tareas y funciones que no debería realizar ese Estado sometido a límites. Reducido el Estado a la función de la seguridad jurídica, la nación tendría que realizar todo aquello que el perfeccionamiento humano de sus individuos demande. Humboldt habla a este respecto de «asociaciones nacionales» o de «instituciones nacionales» que tendrían que encargarse de aquellas funciones que el Estado paternalista había desarrollado con los consiguientes efectos negativos sobre los hombres. No dice mucho sobre estas «asociaciones nacionales»; dice que se constituyen por la libre voluntad de los individuos, no teniendo por tanto carácter obligatorio, y se fundamentan en la creencia de su necesidad por parte de sus miembros integrantes. Las afirmaciones de Humboldt sobre estas «asociaciones nacionales» sugieren la idea de que la nación es una comunidad humana que no necesita un poder coactivo en su seno para realizar aquellas tareas que no tengan que ver con la función de la seguridad jurídica de sus miembros, pues son suficientes estas «instituciones nacionales» libres y voluntarias creadas para atender las necesidades que presente la comunidad.<sup>38</sup> Es a la nación entendida

---

<sup>38</sup> No se puede tomar como equivalente nación y sociedad en el sentido que esta última estaba tomando a final de siglo, cuando comienza a tener el significado de «satisfacción de las necesidades», en la expresión de Hegel (*Filosofía del derecho*, 1820), es decir, como el ámbito de las relaciones de intercambio egoístas entre los hombres. Véase a este respecto: J. Abellán, «Estado y nación en Guillermo de Humboldt», en *Revista Internacional de Estudios Vascos* 48 (2003), pp. 329-344.

en estos términos a la que propone que se encargue de las tareas educativas mencionadas anteriormente, una vez que el Estado haya puesto en buen funcionamiento el sistema educativo.

La importancia de la nación para la asunción de funciones relacionadas con la educación se reproduce asimismo en los proyectos constitucionales de Humboldt. Si el joven intelectual de 1792 antepone el individuo y la nación al Estado, el Humboldt maduro como ministro de Prusia (1819) no deja tampoco de potenciar el papel de la nación en su relación con el Estado. Encargado de la elaboración de un proyecto constitucional para Prusia, Humboldt muestra ahora<sup>39</sup> cómo la nación, perfilada ahora como cuerpo de ciudadanos, debe tener una representación política que le permita alcanzar estos tres importantes objetivos: en primer lugar, lograr encargarse de los asuntos relativos a la nación como tal de índole no administrativa; en segundo lugar, impedir que el gobierno monárquico degenerara en despotismo; y, en tercer lugar, posibilitar la educación política de los ciudadanos despertando en ellos el amor hacia sus propios asuntos, no confiándolos todos en manos del gobierno monárquico. En definitiva, Humboldt, aunque no reivindica la soberanía nacional, pretende que la nación sea un sólido fundamento del Estado, pues considera que sólo el reconocimiento de la participación institucional de la nación en algunas tareas de gobierno permitirá que el Estado pueda seguir existiendo. Sólo con ese reconocimiento de la nación podrá el Estado beneficiarse de la fuerza moral de la nación. En definitiva, la propuesta constitucional de Humboldt apuntaba en la dirección de que sólo mediante un parlamento elegido y dotado de competencias decisorias puede el gobierno monárquico contar con unos ciudadanos más seguros.<sup>40</sup>

#### 4. *Observación final*

Algunas de las reformas proyectadas por Humboldt no se realizaron y algunas de sus realizaciones y de sus continuaciones han

---

<sup>39</sup> Los dos escritos constitucionales son: «Über Einrichtung landständischer Verfassungen in den Preussischen Staaten» (febrero 1819), en GS, XII: 225-296 y «Denkschrift über Preussens ständische Verfassung» (octubre 1819), en GS, XII: 389-453.

<sup>40</sup> GS, XII: 399

experimentado profundas transformaciones desde entonces, si bien en el *Gymnasium* y en la Universidad alemanes todavía se pueden percibir hasta ahora algunos de sus rasgos fundacionales. Lo que el análisis del pensamiento, de los proyectos y de las realizaciones de Humboldt deja claro es que la reforma de la Universidad en concreto, y de toda la reforma educativa llevada a cabo por Guillermo von Humboldt en Prusia a principios del siglo XIX, significó una negación de la sociedad estamental y puso los cimientos para el desarrollo de una sociedad libre que debería organizarse exclusivamente según la propiedad y la cultura. A su base estaba una concepción filosófica del hombre centrada en el desarrollo armónico de todas sus potencialidades. Las reformas de Prusia de esa época, que intentaron fusionar el «espíritu» alemán y la realidad del Estado con sus inevitables intereses propios, constituyen, sin embargo, como es sabido, la historia de una reforma fragmentaria e inarmónica del Estado y de la sociedad.

### *Bibliografía*

- GS WILHELM VON HUMBOLDT, *Gesammelte Schriften*, editados por la Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Berlín, XVII volúmenes, 1903-1936. (GS seguido de un número romano indica el volumen).
- GS, I: 86-96 «Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte» (1791)
- GS, I: 97-254 «Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen» (1792)
- GS, I: 282-287 «Theorie der Bildung des Menschen»
- GS, III: 136-170 «Latium und Hellas» (1806)
- GS, III: 171-218 «Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten» (1807)
- GS, X: 139-147 «Antrag auf Errichtung der Universität Berlin» (mayo 1809)
- GS, X: 148-154 «Antrag auf Errichtung der Universität Berlin» (Julio 1809)
- GS, X: 250-260 «Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin» (1810)
- GS, XIII: 259-283 «Der Königsberger und der Litauische Schulplan» (septiembre 1809)

- GS, XII: 225-296 «Über Einrichtung landständischer Verfassungen in den Preussischen Staaten» (febrero 1819)
- GS, XII: 389-453 «Denkschrift über Preussens ständische Verfassung» (octubre 1819)
- Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen*, vols. I-VII, editadas por Anna von Sydow, Berlin 1906-1916.

## 2) Bibliografía secundaria

- ABELLÁN, JOAQUÍN, *El pensamiento político de Guillermo von Humboldt*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981.
- «Estudio preliminar» a: Wilhelm von Humboldt, *Los límites de la acción del Estado*. Edición y traducción de J. Abellán, Madrid, Tecnos, 1988, pp. vii-xxxii.
- «Estado y nación en Guillermo de Humboldt», en *Revista Internacional de Estudios Vascos* 48 (2003), pp. 329-344.
- FICHTE, JOHANN GOTTLIEB, «Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de ciencias», en Fichte y otros, *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, pp. 15-115.
- HAYM, RUDOLF, *Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik*, Osnabrück, Otto Zeller Verlag, 1965 (reimp. de la edición de 1856)
- JEISMANN, KARL ERNST, *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Stuttgart, Klett, 1974
- KOSELLECK, REINHART, *Preussen zwischen Reform und Revolution*, Stuttgart, Klett, 1975 (2.<sup>a</sup> ed.)
- «Staat und Gesellschaft in Preussen, 1815-1848», en H.U. Wehler (ed.), *Moderne deutsche Sozialgeschichte*. Colonia, 1976, 5.<sup>a</sup> ed, pp. 55-84.
- MENZE, CLEMENS, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen bei Düsseldorf, 1965.
- *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, 1975.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Luís Fernández Editor, 1955.
- SHELLING, FRIEDRICH WILHELM, «Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums», en *Schellings Werke*, ed. M. Schröter, Munich, 1958, vol. III.



- SCHELSKY, HELMUT, *Einsamkeit und Freiheit*, Düsseldorf, 1971.
- SCHILLER, J. C. FRIEDRICH, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid, 1963 (Traducción y prólogo de Vicente Romano).
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH, «Pensamientos ocasionales sobre Universidades en sentido alemán», en Fichte y otros, *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, 1959, pp. 117-208.
- SPRANGER, EDUARD, *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlín, 1909.
- *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Tubinga, 1965 (3.<sup>a</sup> ed.).
- VALVERDE, JOSÉ MARÍA, *Guillermo de Humboldt y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1955.

# FILOSOFÍA A LAS ÓRDENES DE LA NATURALEZA Y FILOSOFÍA A LAS ÓRDENES DEL GOBIERNO: LA CRÍTICA DE SCHOPENHAUER A LA FILOSOFÍA UNIVERSITARIA

*Matthias Kossler*

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

La actitud de Schopenhauer frente a la filosofía académica es tristemente célebre gracias sobre todo al capítulo *Sobre la filosofía universitaria*<sup>1</sup> del libro *Parerga und Paralipomena*. De este ensayo polémico procede también el título de mi artículo, que deja claro el desprecio de Schopenhauer a la filosofía universitaria. Pero esto no agota el tema «Schopenhauer y la filosofía académica», aunque tanto los partidarios de su filosofía como quienes piensan que no es una filosofía seria, sino una cosmovisión popular, se centren en ese texto. Cuando Schopenhauer abandonó sus estudios de comercio y empezó a estudiar el bachillerato, para a continuación pasar a la universidad, su meta no era convertirse en un hombre culto, sino que Schopenhauer quería dar clases en la universidad, y en concreto en la nueva universidad de Berlín, en la que Fichte había dado clases y Hegel estaba dando clases en aquel momento. Schopenhauer dejó pronto la actividad docente, pero siguió siendo durante doce años *Privatdozent* [profesor sin sueldo] en Berlín. Más adelante intentó sin éxito conseguir una cátedra en Würzburg y Heidel-

---

<sup>1</sup> P I 147-210. Cito las obras de Schopenhauer de acuerdo con esta edición: Arthur Schopenhauer, *Sämtliche Werke*, ed. Arthur Hübscher, Wiesbaden, Brockhaus, 1946-19502. Para referirme a obras concretas empleo las abreviaturas usuales en el *Schopenhauer-Jahrbuch*: W I/II = *Die Welt als Wille und Vorstellung* (vols. 2 y 3); N = *Ueber den Willen in der Natur* (vol. 4); P I/II = *Parerga und Paralipomena* (vols. 5 y 6). [En español: *El mundo como voluntad y representación*, trad. Rafael-José Díaz Fernández y M.<sup>a</sup> Montserrat Armas Concepción, Madrid, Akal, 2005; *Sobre la voluntad en la naturaleza*, trad. Miguel de Unamuno, Madrid, Alianza, 1970; *Sobre la filosofía universitaria*, trad. Francesc Jesús Hernández i Dobón, Valencia, Natán, 1989].

berg. Y sólo a mediados de los años 30 del siglo XIX empezó a atacar a la filosofía universitaria<sup>2</sup>.

En ese momento el sistema filosófico de Schopenhauer ya estaba elaborado por completo, y a continuación no sufrió modificaciones esenciales. Por tanto, no podemos suponer que (como en el caso de Nietzsche) la concepción de la forma de la filosofía de Schopenhauer fuera la causa de su oposición a la filosofía académica<sup>3</sup>. Siempre se ha subrayado, con razón, el carácter literario de sus escritos, pero este carácter no se dirigía contra la universidad. Al intentar unir filosofía y arte, Schopenhauer se integraba en una tradición que había sido representada de una manera conspicua precisamente en la universidad de Berlín por sus rectores Fichte y Solger. Y a diferencia de la filosofía de Nietzsche, la filosofía de Schopenhauer está concebida como un sistema que (pese a los intentos de presentarlo como una manera nueva de filosofar) no puede negar su cercanía a los sistemas del Idealismo Alemán, contra los que Schopenhauer luchó<sup>4</sup>. Hay varias posibilidades para explicar el cambio de actitud de Schopenhauer. La idea más difundida dice que la falta de resonancia de Schopenhauer en las universidades lo movió a apartarse amargamente de ellas. La segunda posibilidad afirma que la manera en que las universidades se estaban desarrollando provocó el cambio de opinión de Schopenhauer. Por último, es posible que con el paso del tiempo Schopenhauer fuera elaborando unas ideas que lo alejaban de la filosofía académica. A continuación voy a tratar el tema desde estos tres puntos de vista, y al final propondré una valoración de su crítica a la luz de la situación actual de la filosofía en las universidades.

---

<sup>2</sup> HN III 585 (1829). Cito los escritos póstumos de Schopenhauer de acuerdo con esta edición: Arthur Schopenhauer, *Der handschriftliche Nachlass*, ed. Arthur Hübscher, Múnich, DTV, 1985, 5 vols. (HN).

<sup>3</sup> También en el caso de Nietzsche esto sólo se puede afirmar en relación con ciertos aspectos y ciertas fases de su pensamiento, a saber: la preferencia por el aforismo y el uso de la forma artística en sus primeros y sus últimos escritos.

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, mi libro *Substantielles Wissen und subjektives Handeln, dargestellt in einem Vergleich von Hegel und Schopenhauer*, Fráncfort, Lang, 1990, así como el volumen colectivo *Die Ethik Arthur Schopenhauers im Ausgang vom Deutschen Idealismus (Fichte / Schelling)*, ed. Lore Hühn, Würzburg, Ergon, 2006.

### 1. *Decepción y envidia*

Tras publicar su sistema filosófico en 1818, Schopenhauer tuvo que esperar más de 30 años para obtener resonancia en el mundo intelectual y reconocimiento público. Es indiscutible que su aversión a los filósofos universitarios fue alimentada *también* por la amargura que este hecho le causó. El propio Schopenhauer no lo oculta: «Lo gracioso de este asunto es que estos señores se autodenominan «filósofos», me juzgan en tanto que tales con un gesto de superioridad, se las dan de importantes frente a mí y durante cuarenta años no me han prestado atención, pues me consideran indigno de ellos» (P I 152 [trad. 51]). Es evidente que Schopenhauer se refiere a su propio destino, que tanto le gustaba adornar, cuando habla metafóricamente del «honrado Juan del Desierto» que «ha permanecido al margen de todo este disparate [de la filosofía universitaria], se ha dedicado con el corazón puro y con todo rigor a la búsqueda de la verdad y ahora ofrece los frutos de esa investigación», siendo ninguneado por los profesores de universidad porque es un pensador que no se somete a la convención (P I 158 ss. [trad. 57 ss.]).

Es indudable que la amargura tiene algo que ver con el juicio de Schopenhauer sobre la filosofía universitaria, pero conviene tener cuidado con el concepto de «envidia», que se utiliza a menudo en este contexto. La envidia podía referirse a dos cosas diferentes: a la influencia o a la posición social de los profesores de universidad. Por cuanto respecta a la influencia, hay que anotar que Schopenhauer estuvo firmemente convencido durante todos esos años de que algún día sería reconocido como un gran filósofo, aunque ese momento tardara en llegar, como les había ocurrido a tantos grandes pensadores. Esta convicción se confirmó de manera impresionante poco después de la publicación de *Parerga und Paralipomena*<sup>5</sup>. Por tanto, no es mera retórica que Schopenhauer atribuyera la envidia más bien a quienes (en su opinión) lo ignoraban para impedir que alcanzara la fama (P I 160 [trad. 59])<sup>6</sup>.

En todo caso, para nuestra investigación es más interesante el segundo aspecto: la cuestión de si Schopenhauer envidiaba a quienes pertenecían a la universidad. Para responder a esta cuestión no

---

<sup>5</sup> Cfr. HN IV/2 21-22.

<sup>6</sup> Cfr. también P II 506 ss.

sirve de nada estudiar las manifestaciones que Schopenhauer hizo sobre la vida de profesor tras sufrir la gran decepción, pues estas manifestaciones no aclaran si Schopenhauer había deseado desarrollar una carrera académica. No conocemos manifestaciones de Schopenhauer sobre la filosofía universitaria anteriores a su época de *Privatdozent*. Pero de sus cartas se desprende que Schopenhauer no veía en la docencia universitaria su aspiración última. Cuando tras doctorarse en 1814 le proponen que dé clases en Jena, Schopenhauer habla de la «obligación de enseñar no sólo por escrito, sino también de viva voz» y del «deber de desarrollar una carrera académica»<sup>7</sup>; pero como la herencia de su padre le permitió llevar una vida independiente, Schopenhauer prefirió irse a vivir a la hermosa ciudad de Dresde y dedicarse por completo a escribir *El mundo como voluntad y representación*. También más adelante, cuando Schopenhauer buscaba una universidad en la que habilitarse, se resignó a lo inevitable cuando escribió: «... para entrar por fin en la vida práctica, si es que un hombre teórico como yo puede conseguirlo»<sup>8</sup>. Por «vida práctica» entiende Schopenhauer aquí, junto a la existencia burguesa, «actuar, intervenir, aunque la meta principal de mi vida está alcanzada por completo con mi última obra»<sup>9</sup>. En cierta contradicción con esta vida práctica en la universidad, Schopenhauer explica en estas cartas (que escribió antes de fracasar) que tiene una opinión «muy mala» de los filósofos que «intentan ejercer una influencia directa sobre sus contemporáneos», pues «el esfuerzo del auténtico erudito debe dirigirse a la humanidad en su conjunto, en todos los tiempos y en todos los países»<sup>10</sup>.

Los testimonios más antiguos no parecen apoyar la tesis de que Schopenhauer sufrió mucho al ser excluido de la universidad. De acuerdo con ellos, su búsqueda de influencia iba mucho más allá de su propia vida. Pero esta impresión no concuerda con las quejas que aparecen a menudo en sus manuscritos póstumos de los años 20, 30

---

<sup>7</sup> Arthur Schopenhauer, *Gesammelte Briefe*, ed. Arthur Hübscher, Bonn, Bouvier, 1978 (= GBr.), n.º 20, p. 10 (carta del 24 de abril de 1814) [hay traducción española de Luis Fernando Moreno Claros: A. Schopenhauer, *Epistolario de Weimar (1806-1819). Selección de cartas de Johanna, Arthur Schopenhauer y Goethe*, Madrid, Valdemar, 1999, p. 179.].

<sup>8</sup> GBr., n.º 53, p. 43, y n.º 54, p. 44 (principios de diciembre de 1819).

<sup>9</sup> GBr., n.º 55, p. 46 (carta del 13 de diciembre de 1819).

<sup>10</sup> GBr., n.º 53, p. 44, y n.º 54, p. 45 (principios de diciembre de 1819).

y 40. Schopenhauer se ve como «el Kaspar Hauser de los profesores de filosofía», que le han puesto una máscara de hierro, igual que al hermano gemelo de Luís XIV (HN IV/1 291-292). A esto hay que añadir el odio irrefrenable a los filósofos del Idealismo Alemán, en especial a Hegel y sus discípulos, que en aquella época dominaban la filosofía en las universidades alemanas y a los que Schopenhauer echaba la culpa de su fracaso. El propio Schopenhauer percibió la ambigüedad de su actitud frente al reconocimiento de sus contemporáneos y la explicó de la siguiente manera en una anotación de 1822/23: «Si en algunas ocasiones me he sentido infeliz, esto ha sido consecuencia de una *méprise*, de una equivocación: me he considerado alguien diferente de quien soy y he lamentado las desgracias de esta otra persona. Por ejemplo, me he considerado un *Privatdozent* que no llega a ser catedrático y que no tiene alumnos. Pero yo no he sido nada de eso. ¿Quién soy yo? El que ha escrito *El mundo como voluntad y representación* y ha ofrecido una solución al gran problema de la existencia que tal vez vuelva obsoletas las soluciones anteriores, pero que en todo caso ocupará a los pensadores de los próximos siglos. Ése soy yo, y ¿qué podría afectarle en los años que le quedan de vida?» (HN IV/2, 109).

La tesis de que la envidia es la auténtica razón del desprecio de Schopenhauer a la filosofía universitaria se basa sobre todo en sus ataques a Hegel y a lo que él denominaba «el hegeleo»<sup>11</sup>. Aquí no tengo espacio para abordar la compleja relación de Schopenhauer con Hegel y el Idealismo Alemán. Pero me gustaría indicar que los ataques a Hegel empezaron una vez que éste ya había muerto. La primera referencia a la filosofía de Hegel se encuentra en un texto póstumo de 1827, en la misma época en que Schopenhauer empieza a hablar de los profesores de filosofía. Esto no significa que antes de ese momento Schopenhauer aceptara la filosofía de Hegel<sup>12</sup>; pero esta circunstancia indica que las invectivas contra Hegel (a las que se critica con razón) tenían algo que ver con la situación de la filosofía en las universidades. En efecto, desde los años 20 la filosofía de Hegel se había convertido (sobre todo en la universidad de Berlín, a la que

---

<sup>11</sup> Cfr. Ulrich Johannes Schneider, *Philosophie und Universität. Historisierung der Vernunft im 19. Jahrhundert*, Hamburgo, Meiner, 1998, p. 26.

<sup>12</sup> Cfr. Arthur Schopenhauer, *Theorie des gesammten Vorstellens, Denkens und Erkennens. Philosophische Vorlesungen Teil I*, ed. Volker Spierling, Múnich y Zúrich, Piper, 1986, pp. 57-58.

Schopenhauer pertenecía) en un poder dictatorial algunas de cuyas manifestaciones nos permiten comprender la ira de un pensador libre. Así, la revista *Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik*, fundada por Hegel, pretendía ser el órgano filosófico del gobierno de Prusia<sup>13</sup>. He llegado así al segundo punto de mi artículo: situar a Schopenhauer en la historia de las universidades alemanas en el siglo XIX.

## 2. *La situación de las universidades y la actitud de Schopenhauer al respecto*

Los reproches que Schopenhauer dirige a los profesores de filosofía entre 1829 y la publicación de su ensayo sobre la filosofía universitaria son siempre los mismos, y podemos resumirlos en unas pocas frases. 1) Los profesores se dedican a la filosofía no por ella misma, sino para ganarse la vida, para poder llevar una agradable vida burguesa con su familia; los profesores no viven *para* la filosofía, sino *de* ella. 2) Siendo servidores del Estado, los profesores tienen que subordinar su pensamiento y sus enseñanzas a los fines del Estado y de la religión oficial. 3) Como los profesores no tienen vocación ni talento para practicar la filosofía, se refugian en embustes, ocultan su incapacidad en una manera oscura y abstracta de expresarse y forman grupos de autores que se citan unos a otros para hacer creer a los demás que son importantes, mientras que los filósofos verdaderamente importantes del pasado, empezando por Kant, son tratados con desprecio o simplemente ignorados. Schopenhauer resume todo esto en la expresión «filosofía de broma», la cual es muy diferente de la «amarga seriedad» de la filosofía real, que «busca la clave de nuestra penosa y enigmática existencia» (P I 151 [trad. 50]).

La época en que Schopenhauer expresa estos reproches es al mismo tiempo una época en la que las universidades y su relación con el Estado y la Iglesia cambiaron a fondo en Alemania<sup>14</sup>. En 1810

---

<sup>13</sup> Cfr. Rüdiger Safranski, *Schopenhauer und die wilden Jahre der Philosophie. Eine Biographie*, Múnich y Viena, Hanser, 1987, p. 382; cfr. también p. 381 [hay traducción española de José Planells Puchades: *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*, Madrid, Alianza, 1991, p. 352].

<sup>14</sup> Cfr. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, vol. 2, Berlín y Leipzig, de Gruyter, 19213, pp. 247 ss.

se fundó en Berlín, por iniciativa de Wilhelm von Humboldt, la primera universidad de un nuevo tipo, a la que pronto siguieron otras. Las nuevas universidades eran más grandes y no pretendían formar profesionales, sino educar al ser humano completo. Esto revalorizó a las «Facultades inferiores»; y como el ideal educativo era la Grecia clásica, la filosofía y la filología se convirtieron en las fuerzas espirituales más importantes de la universidad. La ciencia, encabezada por la filosofía, reclamó interpretar y explicar el mundo, sustituyendo a la religión revelada, que había sufrido la crítica de la Ilustración. No es una casualidad que Fichte fuera el primer rector de la universidad de Berlín. La enseñanza, especialmente la filosófica, no quería transmitir el saber tradicional, sino despertar y fomentar en los estudiantes el espíritu científico, lo cual se plasmó institucionalmente en los seminarios, que (como su propio nombre indica) son el lugar en que se siembran las ciencias<sup>15</sup>.

El incremento de la exigencia de científicidad condujo a una especialización dentro de la Facultad de Filosofía que culminó con la independización de las ciencias naturales. Aunque a la filosofía se le encargó, de acuerdo con el ideal educativo neohumanista, la misión de impedir la fragmentación de las disciplinas, su influencia se redujo considerablemente. La época dorada de la universidad neohumanista no duró mucho tiempo. Cuando Schopenhauer empezó a dar clases como *Privatdozent*, los Acuerdos de Karlsbad (por los que los Estados alemanes limitaban la libertad de cátedra) llevaban un año en vigor. A continuación, sobre todo desde la coronación en 1840 del rey de Prusia Federico Guillermo IV, se intentó sustituir la formación clásica por una enseñanza basada en la religión, lo cual desembocó tras el fracaso de la revolución de 1848 en una política educativa reaccionaria.

Schopenhauer no era un hombre muy sutil, sobre todo si estaba enfadado. Las consecuencias negativas que en su opinión tuvo este desarrollo de las universidades las atribuyó en el ensayo sobre la filosofía universitaria al «hegeleo», al que también responsabilizó de la execrable moda de llevar barba (P I 187 [trad. 87]). Pero Schopenhauer tuvo que admitir que también los hegelianos entraron en conflicto con la religión y el Estado (P I 155-156 [trad. 54]). Por tanto, la lamentable subordinación a la razón de Estado no se puede iden-

---

<sup>15</sup> Cfr. *ibíd.*, pp. 258-259.



tificar con la corriente filosófica hegeliana (a la que Schopenhauer declara culpable) y hay que estudiarla en el contexto de los acontecimientos políticos, y esto mismo conviene hacerlo en relación con otros reproches. De este modo saldrán a la luz algunas ideas fundamentales de Schopenhauer sobre las tareas de la filosofía en general y de la filosofía universitaria en particular y ya no nos confundirán sus juicios (a menudo equivocados) sobre la filosofía de Hegel.

Así, la actitud de Schopenhauer en relación con la primera fase de la reforma educativa neohumanista parece conservadora<sup>16</sup>. Tal como era habitual en el siglo XVIII, Schopenhauer pensaba que la actividad del profesor de filosofía debería limitarse a explicar lógica y los sistemas de los grandes filósofos del pasado; no ha de tener ideas propias, no ha de dárselas de filósofo. Para Schopenhauer, el lugar del pensamiento filosófico creativo no es la universidad, sino la obra escrita (HN IV/1, 118, 241 ss.; P I 208-209, 167 [trad. 109-110, 67]). (Schopenhauer suele mencionar a Kant como ejemplo de esta separación «sabia» de universidad y filosofía, pues Kant no expuso en sus clases su propia doctrina) (por ejemplo, P I 161-162 [trad. 61])<sup>17</sup>. Con esta definición de la tarea del profesor de filosofía (que corresponde a la vieja concepción de la Facultad inferior) no concuerda la manera, cercana al nuevo ideal educativo, en que Schopenhauer entendía el significado de la disciplina académica «filosofía»: sobre todas las ciencias «flota la filosofía, el saber más general e importante, que nos da las explicaciones que los demás saberes sólo preparan» (W II 502 [trad. 879]) y que despierta el «espíritu de investigar» (P I 205 [trad. 106]). Schopenhauer anunció sus propias clases con estas palabras: «A. S. expondrá seis días a la semana toda la filosofía, es decir, la teoría de la esencia del mundo y del espíritu humano»<sup>18</sup>.

Schopenhauer ve en las aberraciones que la preponderancia de los filósofos idealistas provoca cuando ellos intentan presentar con una «doctrina de la ciencia» o con un «sistema de la ciencia» la tota-

---

<sup>16</sup> Esto parece corroborado por el plan de estudios óptimo que Schopenhauer expone en P II 519-520, pues aquí la Facultad de Filosofía tiene la tarea tradicional de preparar para las Facultades superiores. No obstante, Schopenhauer comparte el punto de vista de los reformadores cuando aprecia la filología clásica y exige como requisito de la matriculación un *examen rigorosum* en las dos lenguas antiguas.

<sup>17</sup> Sobre Hegel como contraejemplo, cfr. Schneider, p. 42.

<sup>18</sup> GBr. n.º 55, p. 46 (carta del 31 de diciembre de 1819).

lidad de la razón pública los peligros que encierra la nueva posición de la filosofía. Estos peligros se deben a que la filosofía (el pensamiento libre) no puede llevar a cabo estas tareas por encargo del gobierno, pues el interés público perjudica a esta función<sup>19</sup>. La filosofía que está al servicio de los intereses del Estado con un poder presuntamente ilimitado en el campo del conocimiento amenaza con convertirse en charlatanería, como Schopenhauer reprocha a Hegel. Por estas razones y no por una actitud conservadora en la política educativa, Schopenhauer exige que las clases se limiten a la historia de la filosofía, cosa confirmada hasta cierto punto por la «historización de la razón»<sup>20</sup> que tuvo lugar en el siglo XIX. Que Schopenhauer era conservador desde el punto de vista político lo sabemos gracias sobre todo a sus manifestaciones sobre la revolución de 1848. Se conoce menos su profundo liberalismo, que para el hijo de un comerciante era perfectamente compatible con la protección de la propiedad que propugna el conservadurismo. El proceso por el que el Estado subordinó la Facultad de Filosofía a los intereses de la religión y de la moral fue para Schopenhauer una consecuencia del predominio del Idealismo Alemán y representó la bancarrota de la filosofía. Aunque sus ataques se dirigen más a menudo contra la condescendencia con la religión, Schopenhauer sabe que en última instancia se trata de los intereses del Estado, que no necesita para sus fines a la religión en tanto que tal, sino sólo a ciertos elementos de ella<sup>21</sup>. Precisamente en la época en que Schopenhauer escribió su ensayo sobre la filosofía universitaria, las represiones del Estado eran especialmente fuertes y afectaron también a los hegelianos, en los que Schopenhauer veía a unos defensores de la religión<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> Cfr. Joachim Kopper, «Ist Schopenhauers Philosophie kathederfähig?», en: *Schopenhauer-Jahrbuch*, 69 (1988), pp. 21-28, aquí pp. 25-26.

<sup>20</sup> Cfr. Schneider.

<sup>21</sup> Cfr. P I 204-205 [trad. 105]: «Además, ésta [la meta de toda filosofía universitaria; M. K.] ni siquiera es el cristianismo auténtico, neotestamentario, ni el espíritu del mismo, que les parece demasiado elevado, demasiado etéreo, demasiado excéntrico, demasiado poco de este mundo, demasiado pesimista y completamente inapropiado para la apoteosis del «Estado». La meta es el judaísmo, la doctrina de que el mundo debe su existencia a un ser excelente y personal, por lo que es una cosa encantadora y «todo era bueno» [Génesis 1, 31]».

<sup>22</sup> Sobre el ejemplo de Bruno Bauer, cfr. Schneider, p. 28.

### 3. *Los argumentos esenciales*

«Me he convencido poco a poco de que el beneficio mencionado de la filosofía de cátedra es superado por el perjuicio que la filosofía en tanto que profesión causa a la filosofía en tanto que investigación libre de la verdad, por el perjuicio que la filosofía que está a las órdenes del gobierno causa a la filosofía que está a las órdenes de la naturaleza y de la humanidad», escribe Schopenhauer al principio de su ensayo sobre la filosofía universitaria (P I 149 [trad. 48]). Hemos investigado las posibles razones biográficas e históricas por las que Schopenhauer fue convenciéndose poco a poco de esto. Si las dejamos de lado, quedan unos cuantos argumentos fundamentales que indican que la filosofía que está a las órdenes del gobierno y la filosofía que está a las órdenes de la naturaleza no pueden coincidir. El significado decisivo corresponde aquí a la concepción de la filosofía, así como a la manera en que se ejerce la filosofía universitaria.

Schopenhauer insiste en que la filosofía tiene que ser libre de las intenciones y las metas cuando investiga la verdad y descifra el mundo: «La solución de los problemas que nos plantea nuestra existencia infinitamente enigmática no avanza ni un solo paso cuando filosofamos buscando una meta prefijada» (P I 204 [trad. 105]). Esta exigencia de libertad absoluta hay que verla no sólo en el contexto de la Ilustración, sino sobre todo en el contexto de la propia doctrina de Schopenhauer. De acuerdo con ella, normalmente el conocimiento está al servicio de la voluntad, es decir, está dirigido por unas intenciones, y esto vale en especial para las ciencias, que proceden de acuerdo con el principio de razón suficiente, que es la expresión formal del conocimiento que está al servicio de la voluntad. Sólo en los casos «anormales», en los casos del genio artístico, del santo asceta y del auténtico filósofo, el conocimiento consigue separarse de la voluntad y volverse «objetivo». Esta separación de la voluntad sucede de repente y significa una paralización o negación de la voluntad. Por tanto, el filosofar verdadero permanece al margen de las intenciones. Además, de esta concepción de la filosofía se desprende que muy pocas personas están capacitadas para filosofar. Es la «aristocracia de la naturaleza» quien otorga a estas pocas personas «la elevada vocación de reflexionar sobre ella» (P I 189 [trad. 89])<sup>23</sup>. Por

---

<sup>23</sup> Aunque sea inequívoco qué entiende Schopenhauer por «filosofía a las órdenes de la naturaleza», hay una ambigüedad en el concepto de

último, la filosofía no se puede enseñar como una ciencia, al menos no a la manera habitual. La filosofía es una ciencia «que todavía hay que encontrar» (P I 191 [trad. 92]).

La universidad no puede corresponder a esta concepción de una «filosofía a las órdenes de la naturaleza». Al estar a sueldo del Estado, los profesores de filosofía están ligados a expectativas e intenciones, pues «ninguna disciplina académica ejerce más influencia que ésta sobre la mentalidad de la futura clase culta, que gobernará el Estado y la sociedad» (P I 205-206 [trad. 106]). Schopenhauer no tiene nada que objetar contra estas intenciones (cfr. P I 157 [trad. 56]), pero esto tiene consecuencias graves para la filosofía: no sólo está representada en público por unos pensadores incapaces o mediocres, sino que además las tácticas de promocionar a quienes son igualmente incapaces y el empeño de reprimir las verdades incompatibles con los intereses del Estado ponen obstáculos a las pocas personas capacitadas para la filosofía. Y finalmente es «completamente absurdo» hacer que «una ciencia que todavía no existe, que todavía no ha llegado a su meta, que ni siquiera está segura de su camino y cuya posibilidad se sigue discutiendo sea enseñada por profesores» (P I 193 [trad. 93]). Frente a esto, el «beneficio» de la universidad para la filosofía antes mencionado consiste simplemente en que «unas cuantas cabezas jóvenes y capaces entren en contacto con ella y la estudien» (P I 149 [trad. 48]), pero Schopenhauer relativiza de inmediato este beneficio, pues ese mismo efecto se puede obtener mucho mejor leyendo a los grandes filósofos.

Estos argumentos tienen una referencia temporal que concierne menos a su validez general que a la rudeza de su forma. Por una parte, la importancia de la filosofía para el Estado se ha reducido mucho desde entonces. Por otra parte (y pienso que esto es más

---

«naturaleza». Pues «natural», en el sentido de la naturaleza humana general, es en opinión de Schopenhauer el conocimiento que está al servicio de la voluntad, el cual determina el «oficio filosófico» (N XIV ss. [trad. 25]), mientras que el exceso «anormal» de la fuerza cognoscitiva que constituye al auténtico filósofo va contra esta naturaleza. Y si derivamos esta antinaturalidad de la «naturaleza» en el sentido de que, para ser un filósofo, hay que nacer ya filósofo (igual que para ser genio hay que nacer ya genio), aquí hay un problema fundamental que le estalla a la filosofía de Schopenhauer cuando habla del autoconocimiento de la voluntad e intenta explicar la autonegación de la voluntad a partir de la propia voluntad.

decisivo), Schopenhauer habla de una ciencia que todavía hay que encontrar, lo cual no excluye un desarrollo futuro. Entre las primeras anotaciones manuscritas y la conclusión de *El mundo como voluntad y representación* cambió poco a poco la concepción de la filosofía de Schopenhauer, pues al principio veía en ella un arte y al final una ciencia. Esto es significativo porque el paralelismo del filósofo con el genio artístico tiene como consecuencia la radicalidad con que Schopenhauer afirma la falta de intención en la actuación del filósofo y la rareza de su existencia. La científicidad de la filosofía será muy peculiar, pero Schopenhauer no estudió sistemáticamente este problema. La falta de clarificación del mismo deja abierta la cuestión de la posibilidad de una filosofía universitaria, por lo que Schopenhauer escribe en el prólogo de *El mundo como voluntad y representación*: «Para que mi filosofía se pudiera exponer desde una cátedra, tendrían que haber cambiado mucho los tiempos» (W I XXVIII [trad. 23])<sup>24</sup>.

#### 4. *La actualidad de la crítica de Schopenhauer a la filosofía universitaria*

No hace falta ser partidario de la filosofía de Schopenhauer para descubrir aspectos actuales en su crítica de la filosofía universitaria. Su exigencia de que la voluntad esté ausente del conocimiento filosófico se puede interpretar con independencia de los presupuestos metafísicos en el sentido de que la «teoría» debe distanciarse de las cuestiones de la vida práctica, y de este modo se acerca a las definiciones clásicas de la filosofía en Platón y Aristóteles. El propio Schopenhauer habla en este sentido de la «reflexión» [*Besonnenheit*] como cualidad esencial del filósofo y dice del pensamiento de Kant (al que considera un modelo) que es «la mirada más desapasionada que se ha dirigido al mundo en toda la historia y el grado máximo de la objetividad» (P I 181-182 [trad. 82]).

Es indiscutible que en las Facultades de filosofía esta objetividad no suele estar muy presente. Quien haya trabajado durante algún tiempo en la universidad y haya formado parte de tribunales de oposiciones conoce de primera mano los fenómenos que Schopenhauer

---

<sup>24</sup> Cfr. Kopper.

describe: las vanidades, las camarillas, las jergas, etc., que conducen a la primacía de los peores. Pero estos fenómenos no se limitan a la filosofía, y la cuestión es si se basan en la institución universitaria o (como sucede en otros ámbitos) sólo en los seres humanos.

Si aceptamos que la reflexión y el distanciamiento son aspectos esenciales y característicos del pensamiento filosófico (y en mi opinión no se puede hablar de filosofía si no es así), se produce un conflicto muy grave entre la Facultad de Filosofía y las exigencias de la praxis, ya procedan de la organización de los estudios o de las expectativas de la sociedad. Si en la universidad ha de tener cabida una filosofía más compleja de lo que Schopenhauer admite, hay que desactivar este conflicto lo más posible. Por una parte, hay que atender al interés social por la educación, pero por otra parte la filosofía necesita espacios de libertad en los que la reflexión sea obstaculizada lo menos posible por las regulaciones y la orientación práctica. Sin embargo, lo que está sucediendo últimamente en las universidades va en otra dirección. El «proceso de Bolonia» ha causado, al menos en Alemania, no una armonización de las titulaciones, sino la unificación burocrática de las diversas disciplinas. Los estudios de filosofía se convierten en el aprendizaje de un oficio, y los aspectos esenciales del pensamiento filosófico que hemos mencionado antes amenazan con pasar a segundo plano. La organización de los planes de estudios mediante «módulos» alude, ya que el concepto de módulo procede de la fabricación industrial, a los intereses a los que la filosofía debe atender. A esto hay que añadir las evaluaciones y las nuevas fuentes de financiación, que implican nuevas dependencias para la Facultad de Filosofía: los fines del Estado ya no son la religión y la moralidad, como en tiempos de Schopenhauer, sino la eficiencia y el beneficio de las empresas económicas. En este conflicto entre el pensamiento libre y los intereses del Estado no importan las metas, sino sólo su peso. Hoy, Schopenhauer ya no vería el peligro para la filosofía en la religión oficial, sino en la profesión de su padre, que ha ocupado su lugar.

[Traducción de *Jorge Navarro Pérez*]



# BUSCANDO ESPACIOS PARA LA VERDAD: NIETZSCHE Y LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD

Joan B. Llinares  
Universitat de València

*Para los alumnos de los «grupos experimentales» de Antropología: que los odres viejos no echen a perder el joven vino de buenas añadas...*

## 1. *Un primer diagnóstico*

En su libro *La ciencia jovial*, Nietzsche dedicó un aforismo, el 177, al «organismo —o a la institución, a la entidad o sistema— que está dedicado a la educación» («*Erziehungswesen*»). Si ésta se dirige a los niveles más elevados de enseñanza y de formación, la institución correspondiente es la universidad. Ese breve aforismo dice así: «Al hombre superior le falta en Alemania un gran medio educativo: la risa de los hombres superiores; éstos no ríen en Alemania»<sup>1</sup>. Podríamos, así pues, para empezar, seguir el consejo y luchar contra esa ausencia y sus consecuencias, combatir el tedio y la seriedad excesivamente rígidos, si acaso eso es posible, tratándose, en efecto, de la universidad y de la filosofía en la universidad<sup>2</sup>. En tal caso, no sólo se tendrían que alterar los programas y contenidos de la enseñanza, hay medios y metodologías que están ausentes en esa institución y que, si hicieran acto de presencia, o si se transformarían los ya existentes, quizá conllevarían la entrada de otras materias, porque ¿acaso es trivial la relación entre fondo y forma, entre obra

---

<sup>1</sup> F. Nietzsche, *La ciencia jovial*, ed. de G. Cano, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, p. 245. [Citaremos como GC.]

<sup>2</sup> Hemos intentado mantener el tono oral con el que se comunicó este texto, con improvisaciones e incluso anécdotas. No obstante, se ha alterado en parte el orden de la exposición. Por si puede ser de ayuda a jóvenes lectores, al final del apartado 4 sería conveniente consultar las páginas del «Apéndice», quizá innecesarias para los buenos conocedores de la vida y el epistolario de Nietzsche.



y persona, entre pensamiento y vida? ¿está la filosofía reñida con la risa y con la comedia? ¿o con la literatura y la poesía? Dicen que Dioniso es también el dios de la risa, y que la risa es contagiosa, que se difunde cual epidemia y que molesta a poderosos, a bibliotecarios y a fanáticos... Procuremos, pues, sonreír un poco, al menos para comenzar con alegría, leyendo un chiste de Nietzsche sobre la filosofía en la universidad. En las «IncurSIONES de un intempestivo», del libro *Crepúsculo de los ídolos*, en el aforismo 29, se encuentra esta ironía, esta simpática broma que resume toda una perspectiva:

«De un examen de doctorado. – “¿Cuál es la tarea de todo sistema escolar superior?” – Hacer del hombre una máquina. – “¿Cuál es el medio para ello?” – El hombre tiene que aprender a aburrirse. – “¿Cómo se consigue eso?” – Con el concepto del deber. – “¿Quién es su modelo en esto?” – El filólogo: éste enseña a *ser un empollón*. – “¿Quién es el hombre perfecto?” – El funcionario estatal. – “¿Cuál es la filosofía que proporciona la fórmula suprema del funcionario estatal?” – La de Kant: el funcionario estatal como cosa en sí, erigido en juez del funcionario estatal como fenómeno –»<sup>3</sup>.

## 2. *De nobis ipsis*

Hablar de la posición de la persona de Nietzsche y de la concepción de la filosofía que en sus textos elaboró con respecto a la institución universitaria y a la presencia oficial de la filosofía en ella es un compromiso difícil, quizá contradictorio e imposible, sobre todo si quien toma la palabra es un profesor de filosofía de una universidad pública, esto es, un funcionario del Estado —o más en concreto, del Gobierno de una Comunidad Autónoma—, con su correspondiente número de registro personal en el Ministerio o ‘Conselleria’ de Educación y Ciencia, con su plaza, como suele decirse, ‘en propiedad’, sus trienios de antigüedad, sus sexenios de investigación, sus complementos autonómicos, etcétera, en una palabra, con sueldo del Estado a fin de mes, y hasta con pagas extraordinarias. Como miembro del personal docente e investigador de un departamento perteneciente a la Facultad de Filosofía, ese señor

---

<sup>3</sup> F. Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*, ed. rev. de A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1998, p. 111. [Citaremos como CI.]

doctor ha de dar clases de asignaturas de la licenciatura en filosofía a horas fijas durante todas las semanas lectivas del curso académico, ha de impartir cursos de doctorado en programas de índole filosófica, todo ello con sus respectivos exámenes y actas de calificación, y ha de atender las consultas más o menos filosóficas del alumnado en horario público. Con esa dedicación profesional una tal persona corre el riesgo muy grave de alejar de la filosofía a los estudiantes que han manifestado interés por ella, se han matriculado en asignaturas de tal titulación y la han escogido incluso como su primera opción de estudios superiores, una vez finalizado el bachillerato y las pruebas de selectividad. Si se confrontan estas obligaciones con lo que critican los textos de Nietzsche dedicados a la universidad y a la filosofía en la universidad, lo menos que puede ocurrir es que uno se ponga a temblar: esos textos le incumben, le afectan, le cuestionan, incluso le deniegan esa ubicación profesional, como enseguida veremos, pues parece que sólo se cultive la filosofía porque el Estado la apoye y la sufrague.

Ciertamente, no sólo se cumplen en mi persona todos estos condicionantes tan comprometedores, sino que el contexto en el que intervengo, una sala universitaria dedicada a conferencias, impartidas por prestigiosos colegas, especialistas reconocidos en diferentes filósofos —o, si se prefiere, un libro colectivo con esas contribuciones en forma de artículos—, en cierto modo me obliga a estar a la altura de las circunstancias y a demostrar que yo también, en la medida de mis fuerzas, soy un buen especialista, en este caso —y valga la posible contradicción—, un especialista en Nietzsche, esto es, en la obra abierta de un no-especialista por antonomasia. Con otras palabras, yo también me dedico a un autor del pasado, que ya estaba en activo desde comienzos de los años setenta del siglo XIX, y también soy, por lo tanto, en cierto modo, lo quiera o no, un historiador de la filosofía de este autor; un docto que desea ser competente y trabajar fielmente sobre los originales de las obras nietzscheanas, un laborioso investigador que pretende ser ‘objetivo’ y ‘científico’, un erudito con muchas horas de bibliotecas a sus espaldas, —quizá, pues, con un inicio de joroba en el cuerpo y, por descontado, unas cuantas dioptrías en los cristales de las gafas, prueba palmaria de haber vivido varios años sedentario, rodeado de libros, y haber paseado bastante menos de lo recomendable. Malos indicios, por consiguiente, desde lo que con fuerza dicen tales obras, para desempeñar con acierto la tarea encomendada.

Hablar de Nietzsche, leer en público lo que previamente hemos escrito en soledad sobre su filosofía, es arriesgado, una pretensión muy temeraria, pues aunque tenga que ser mediante traducciones, estamos ante la obra de un filósofo que, como bien se sabe, es un escritor excelente, original, elástico y poderoso, atento a la materialidad y a la seducción de las palabras, a sus ritmos y timbres, al desarrollo de las frases y a su melódico engarce en contrapunto, en fin, nos encontramos ante un poeta, un artista exigente que nos plantea una y otra vez una pregunta ineludible sobre nuestra propia formación, sobre nuestros ejercicios de escritura y de oratoria, sobre el dominio de nuestra capacidad de persuadir y de comunicarnos de modo genuino, elegante y efectivo, con talante clásico, en el mejor sentido de esta palabra. Y, claro está, nos cuestiona sobre nuestros guías y maestros, sobre los caminos gracias a los cuales hemos intentado superar nuestra propia barbarie, nuestra grosería provinciana, nuestros torpes modales de consumidores apresurados de productos prefabricados por las modas, las colecciones de *best sellers* y los caprichos de determinados programas de diversa entidad, académicos y no académicos. Nuestros atomizados romanticismos y nuestra gregaria modernidad, tan orgullosa y etnocéntrica, manifiestan muy pronto sus enfermizas debilidades. Todos estos interrogantes brotan del peculiar compromiso personal con la filosofía que vivió Nietzsche con singular radicalidad, de manera que la institución universitaria se le convirtió en un espacio raquítico y enrarecido, en una prisión que le esclavizaba y le impedía liberarse y convertirse en aquél que, en propiedad, él era y estaba llamado a ser: un filósofo merecedor de ser denominado con este adjetivo de raigambre griega.

En efecto, no es fácil medirse con las duras exigencias nietzscheanas y estamos lejos de suponer que podemos asumir el reto que nos lanzan con un mínimo de veracidad y soltura. Lo único que deseamos indicar desde el inicio es que trataremos de escapar de los trillados recursos del profesor especializado, de esa coraza de soberbia que parece protegerlo de cualquier ataque, y que, como hizo Nietzsche cuando reflexionó sobre la universidad, partiremos también de los recuerdos y experiencias de nuestra propia vida universitaria, para poder así, dialogando con los suyos y con las meditaciones que le proporcionaron, tratar de aprender alguna lección vital. Invitamos, pues, a quienes nos oyen —y a quienes ahora nos leen—, que también tienen su propia vida universitaria, en especial

si ésta todavía es breve y les condicionará durante años parte de su futuro, a que no malgasten el tiempo con estupideces y absurdos, sino que lo derrochen sin mala conciencia pensando en el mejor modo de transformar las experiencias de sus semestres universitarios en vida fecunda, en etapas de autoconocimiento y de crecimiento cultural, en descubrimiento de quiénes somos y de cuál es la tarea que sentimos como la más intransferible y personal, aunque eso conlleve marginaciones y perspectivas de largo aliento y pocas riquezas. Una de las consecuencias del diálogo con Nietzsche es que no deja indiferente, que posibilita el cuidado de sí y fortalece nuestra capacidad de aventura y de construcción de una personalidad bella, veraz y diferenciada. A varios lectores de su legado —y pienso ahora, por ejemplo, en Robert Musil y en Michel Foucault—, sus textos les liberaron y les incitaron a convertirse en quienes poco a poco llegaron a ser.

### 3. *Primera crítica a la filosofía universitaria: trabajar a expensas del Estado*

Las múltiples contradicciones en las que cae un funcionario que cobra por impartir clases de filosofía en la universidad son, hay que reconocerlo, una de las críticas que Nietzsche elabora en sus textos sobre la cuestión. Ese cuadro satírico y casi esperpéntico es demoledor y pretende servir de revulsivo, como un cartucho de dinamita. Probablemente su formulación principal se encuentre en el inolvidable apartado 8 de la *Tercera consideración intempestiva*. El modelo propuesto es la figura y la obra de Schopenhauer, en cuyas tesis se inspira, quien, como es sabido, gracias a la fortuna que le legó su padre no se vio obligado a ganarse el pan, y, como dice Nietzsche, ninguna vulgaridad propia de las necesidades vitales le oprimió<sup>4</sup>. Por ello pudo prescindir de relacionarse servilmente con el Estado y mantuvo plena libertad de vida y de pensamiento, sin claudicar. Esta primera condición, la de la subsistencia del que puede permitirse el lujo de vivir de rentas, es, sin embargo, una mera constatación circunstancial claramente discutible, al mismo

---

<sup>4</sup> F. Nietzsche, *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, ed. G. Colli y M. Montinari, Berlin-New York / München, Walter de Gruyter / dtv, 1980, [citaremos KSA], I, p. 411.

Nietzsche le pondría en cuestión en cuanto profesor universitario que era por aquellas fechas y en la medida en que luego subsistió gracias a una pensión universitaria, como si ganarse la vida estuviera reñido con el filosofar, o como si fuera obscena o vulgar (*Gemeinheit*) esa premisa común que obliga a atender lo que es un imperativo para existir (*Lebensnoth*). La cuestión de fondo es, más bien, la de la independencia, la de la autonomía del filósofo, en una palabra, la de su libertad, y ni Nietzsche ni Schopenhauer renunciaron jamás a reconocer calidad filosófica, por ejemplo, a un Spinoza, que pulía lentes<sup>5</sup>. Habría que conceder, ciertamente, que esa independencia obliga a menudo a ser frugal y a tener que elegir una forma de vida que la posibilite, no a ser hijo de nobles o burgueses de saneado patrimonio, ni a reducir la pasión por la filosofía a un pasatiempo para las vacaciones.

La *libertad* es, por tanto, el factor clave, el peligroso elemento en el que crecieron los filósofos griegos, los modelos a seguir. Parece que eso mismo es lo que concede el Estado moderno a los filósofos, pero no hay que equivocarse, sólo ofrece «libertad» (entre comillas), esto es, un puesto oficial que da de comer a quien lo ocupa y le posibilita mantener a su familia, pero en absoluto permite que los filósofos sean los gobernantes, como deseaba Platón. Lo bien cierto es que el máximo enemigo del nacimiento de los grandes filósofos por naturaleza es el que existan los malos filósofos por cuenta del Estado, como ya criticó Schopenhauer en un planteamiento elemental y dicotómico que se sostiene por su propio peso, en su ensayo «*Ueber die Universitäts-Philosophie*.» Las tajantes afirmaciones de este tratado siguen siendo válidas, deben tomarse en serio y llevarse a la acción, opina su fogoso discípulo Nietzsche. De hecho, el fomento de la filosofía sólo consiste en que algunas personas puedan vivir de ella gracias al Estado, su dedicación se ha convertido en un oficio para ganarse el pan. Ahora bien, en fin de cuentas *todo depende de la índole y de la calidad de las personas*, un Platón o un Schopenhauer hubieran podido ser incluso filósofos de universidad, sin menoscabo de la dignidad de la filosofía. Pero, contra lo que decía su maestro, para Nietzsche ni siquiera un Kant legitimaría la filosofía universitaria, Kant era un erudito, prudente y sumiso, caren-

---

<sup>5</sup> A. Schopenhauer, *Parerga y Paralipómena I*. Trad. introd. y notas de Pilar López de Santa María, Madrid, Trotta, 2006, p. 218. [Citaremos como SFU («Sobre la filosofía de la Universidad»)].

te de grandeza en sus relaciones con el Estado. Importa subrayar, a pesar del tono estridente de este juicio, el explícito reconocimiento a la calidad que ha de tener la persona del filósofo y al compromiso veraz de éste con la filosofía, al margen del Estado y sus prebendas, esto es, del trabajo remunerado en un puesto oficial, un mero accidente en una personalidad grande y combativa, un rasgo anecdótico en un carácter noble e independiente.

El Estado teme a esos genuinos filósofos, tiene miedo de la filosofía auténtica, es decir, la que no asume compromisos, excepto con la verdad. Por eso sólo favorece a aquéllos de los que no tiene nada que temer. Ahora bien, si se reconoce a la verdad como valor supremo, por encima del Estado y de todo lo que lo favorece, uno no puede ser un funcionario, pues el ámbito y el alcance (*Umfang*) de sus deberes y limitaciones le condicionan en su lucha a cuchillo por la verdad, y si se tiene clara conciencia de ello, entonces no se puede ser a la vez amigo de la verdad y del Estado<sup>6</sup>, no se puede servir a dos señores tan contrapuestos e incondicionales. No obstante, la premisa esencial es no cejar en la lucha a vida o muerte por la verdad, no ceder ante nada ni ante nadie, cuando, por desgracia, en las actuales circunstancias se cede de manera excesiva.

Hoy las concesiones que hace la filosofía al Estado van demasiado lejos: éste decide el número de filósofos según las necesidades de sus instituciones; se arroga, así pues, en primer lugar, el derecho de discernir entre buenos y malos filósofos, y presupone además que siempre habrá una cantidad suficiente de filósofos buenos para ocupar todas las cátedras que la administración considere necesarias. En segundo lugar, el Estado les asigna a estos profesores de filosofía un lugar, una ciudad, unas personas a las que formar (los jóvenes estudiantes), un tipo de actividad determinada (las clases), unas horas fijas para ejercerla, y el programa de materias a tratar, unas cuestiones previamente establecidas. El ejercicio del pensamiento se torna así una obligación forzosa, aparente, sin intimidad, sin vacíos, sin innovaciones, con la rutina de un oficinista de la administración pública. Se nota entonces que en tal institución no se requieren pensadores, sino doctos o expertos sobre lo que otros pensaron en el pasado, esto es, historiadores, anticuarios y filólogos, no filósofos pro-

---

<sup>6</sup> F. Nietzsche, *Schopenhauer como educador*, ed. L. Moreno Clarós, Madrid, Valdemar, 1999, p. 150. [Citaremos como SE.]

piamente dichos, y ésta es la tercera y más grave de las concesiones, la reducción de la filosofía a historia de la filosofía, peor aún, a erudición, una erudición que se construye a expensas de lo que encuentran otros investigadores, porque la mayoría de filósofos estatales ni siquiera son grandes filólogos, ni buenos lingüistas, ni historiadores eminentes. Con tal filosofía historicista y libresca, reducida a un indiferente y abstruso cúmulo de opiniones, se aburre a los estudiantes y se los martiriza con exámenes, pues en la Universidad no se educa para la filosofía, sino para aprobar un examen de filosofía. En sus aulas se cree que basta una crítica docta de meras palabras a otras palabras para hacerle frente a un sistema filosófico, allí no se plantea jamás si se puede vivir y morir según las normas de una determinada filosofía. Y nadie se preocupa por el nacimiento o la procreación del genio filosófico, sino más bien de lo contrario, de obstaculizar su engendramiento, de alejar a los jóvenes de la filosofía.

La suma de tantos despropósitos ha ocasionado que la filosofía universitaria sea objeto de descrédito general y de sospechas, quienes detentan las cátedras son una especie débil de individuos, de aspecto pueril y mezquino. Como dice Nietzsche de los filósofos académicos de su época de estudiante, éstos siempre fueron para él personas absolutamente indiferentes, que se aprovechaban de los resultados de los otros científicos y a quienes sus colegas trataban con disimulado desprecio. Ellos justificaban su poco saber argumentando que no valía la pena aprender otras cosas, se limitaban a leer los periódicos y a asistir a conciertos. Aprovechándose de la obra de Kant, a la que convierten en un escepticismo inútil, se sienten como los vigilantes de las ciencias, pero son gente piadosa, oscura, tímida, que ni siquiera saben lógica y no se atreven a ser metafísicos ni a ensanchar la filosofía, ni tampoco la ejercen con placer. No se enfurecen por la opresión que sufren los humanos. Con ellos, por lo tanto, ni se aprende a pensar con rigor, ni se hacen ejercicios de polémica y debate. Ellos utilizan como andaderas unos pocos conocimientos de historia, de psicología empírica, de ciencias naturales. En fin, toda esa bandada de malos filósofos es ridícula, y todos ellos son *nocivos* porque convierten la filosofía en una cosa ridícula, cosa que sucederá mientras el Estado reconozca tal casta de pseudopensadores y les otorgue su sostén oficial.

La propuesta de solución que Nietzsche deriva de su diagnóstico es contundente: así las cosas, es una exigencia de la cultura quitarle a la filosofía todo tipo de reconocimiento estatal y académico, y eximir

al Estado y a la universidad de la insoluble tarea de decidir entre verdadera filosofía y filosofía aparente, dejando libre y salvaje al genuino filósofo, sin puestos de inserción en las profesiones burguesas, sin primas ni sueldos, más aún, convendría que se lo persiguiera sin misericordia. Al dejar de favorecerlos, los malos filósofos desaparecerán, se quedarán sin máscara protectora y buscará cada cual su acomodo.

En efecto, al Estado no le interesa la verdad —repite Nietzsche—, sino lo que le es útil, sea esto lo que sea, mientras que a la filosofía lo único que le interesa es la verdad, y la esencia de ésta es no someterse a servidumbres ni aceptar sueldos. Si el Estado paga a filósofos es sencillamente para que le legitimen, aunque éstos no lo consigan, ya que aquél tiene a la verdadera filosofía en su contra, sólo consigue sofistas a su servicio. El Estado los mantiene para que eduquen a ciudadanos leales y sumisos con exámenes aburridos e ideología hegeliana, pero ni necesita ese soporte ya superfluo, ni los exámenes de filosofía compensan el daño que causan, puesto que provocan en los jóvenes inquietas lecturas prohibidas, críticas a los profesores y desmontaje de toda esta filosofía universitaria tan miserable. En conclusión, el Estado saldrá ganando si deja de mantener las cátedras de filosofía, y la universidad saldrá beneficiada como santuario de la verdadera ciencia si las suprime.

La retórica poderosa de estas páginas es extremada, dualista e incisiva, supone una imagen celosa y salvífica de la verdad, para la cual reclama consagración absoluta e incontaminada pureza, y rezuma subjetivismo escorado y anecdótico, pero viene a ser poco convincente, basten estas simples observaciones para comprobarlo: por el hecho de trabajar en la Universidad a nadie se le obliga a ser hegeliano, ni a que idolatre el Estado, ni a que deje de luchar por la verdad, ni tampoco se le impide que cultive la filosofía siendo además un científico competente, sea en historia, sea en filología, sea en ciencias físicas y naturales, o en lógica y matemáticas, ni menos aún se le coacciona para que examine de manera enciclopédica y exasperante a sus alumnos. El filósofo no debe ridiculizar la filosofía desprestigiándola con un talante acomodaticio y servil, pero tampoco el crítico tiene por qué ridiculizar sistemáticamente al colectivo de los filósofos universitarios, todo depende, como ya sabemos, de la índole de las personas, de su forma de vivir y de ejercer la filosofía, de su sincero compromiso por la verdad, e incluso de su buena preparación en historia y en otras ciencias, por ejemplo, en filología clásica, como era el caso de Nietzsche y la plataforma desde la



que lanzaba parte de sus proyectiles, si bien con la astucia de considerarse un mero erudito, un docto de buena formación, que se rendía ante el magisterio filosófico de Schopenhauer.

#### 4. *El catedrático de filología que quiso ser profesor universitario de filosofía*

Las ideas expuestas no sólo eran ironías y estrategias de un joven escritor amante de las polémicas, a Nietzsche le afectaban en su vida profesional y en el soterrado desarrollo de su vocación filosófica. Hay muchas pruebas de ello. Por ejemplo, cuando ya tenía experiencia del trabajo de catedrático universitario, a su amigo Edwin Rohde le escribió estas confesiones, en las que aplicaba sobre su actividad el radical diagnóstico de su maestro y educador sobre la filosofía universitaria:

Escucha lo que bulle en mi espíritu: arrastremos todavía un par de años esta existencia universitaria, tomémosla como un *sufriamiento rico en enseñanzas* que ha de soportarse con seriedad y con asombro. Esto ha de ser, entre otras cosas, una época de *aprendizaje* para poder después *enseñar*, formarme en ello a mí me vale como tarea propia, aunque yo me haya puesto la meta en una posición algo más elevada.

Con el tiempo también yo he ido reconociendo lo que tiene en su favor la doctrina schopenhaueriana sobre la sabiduría universitaria. Una *verdad* absolutamente radical no resulta aquí *posible* (*Es ist ein ganz radikales Wahrheitswesen hier nicht möglich*). En especial algo verdaderamente revolucionario (*etwas wahrhaft Umwälzendes*) no podrá tomar aquí su punto de partida.

Solamente podremos llegar a ser verdaderos *maestros* sacándonos a nosotros mismos de este ambiente utilizando para ello todos los medios y resortes, y siendo no sólo personas más sabias, sino sobre todo personas *mejores*. También aquí siento ante todo la necesidad de tener que ser *verdadero*. Y por ello no soportaré mucho tiempo la atmósfera de las academias.

Así pues, un día nos quitaremos este yugo, de eso no tengo yo la menor duda. Y formaremos entonces una nueva Academia *griega*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> F. Nietzsche, *Sämtliche Briefe. Kritische Studienausgabe*, ed. de G. Colli y M. Montinari, 8 vols., Berlin-New York / München, Walter de

En esta carta Nietzsche se pregunta si él y sus mejores amigos no deberían romper con la filología practicada hasta ese momento y con la *perspectiva de formación* (*Bildungsperspektive*) que conlleva. Para el joven catedrático eso no era una humorada excéntrica, sino una *necesidad urgente* (*Noth*). Acariciaba el sueño de fundar una comunidad artístico-monástica, en la que todos sus miembros serían maestros los unos de los otros, y escribirían libros, los anzuelos para ganar adeptos. Para fundar ese claustro, Nietzsche ya había empezado a hacer ahorros. Esa escuela filosófica (*Philosophenschule*) no era a sus ojos ni una reminiscencia histórica ni una excentricidad arbitraria, pues él se planteaba una vez más la siguiente cuestión: «¿no estaremos en condiciones de traer al mundo una nueva forma de la Academia?»

Curiosa combinación de trabajo filológico de alto rigor y de escuela dedicada a la filosofía, que desea conservar y transformar desde la madurez profesional lo mejor de la etapa estudiantil, manteniendo la colaboración amistosa entre iguales, la enseñanza recíproca, la escritura y la crítica veraz, la pasión schopenhaueriana y el redescubrimiento en profundidad de la Antigüedad griega, de la filosofía griega en especial, pues uno de los frutos de este sueño de 1870 en Basilea será la futura redacción del inacabado escrito sobre los presocráticos *La filosofía en la época trágica de los griegos*. La institución universitaria y su atmósfera académica no es el espacio óptimo para todo aquel que se dedique a la verdad, tal como empieza a sentirlo este inquieto y exigente profesor; incluso habrá que abandonarla como sea y sustituirla por otra institución basada en modelos antiguos —la Academia, el Liceo, el Jardín—, que se desmarquen de la persistente figura plebeya de la universidad medieval. Quizá convenga, no obstante, y para acabar esta primera serie de consideraciones, comentar una significativa anécdota.

No hay que olvidar que críticos tan radicales de la filosofía universitaria, como aparentemente lo fueron Schopenhauer y Nietzsche, dieron clases de filosofía en la universidad o, en todo caso, quisieron darlas. Es cierto que Schopenhauer no tuvo éxito en sus propuestas, ni ante el alumnado ni ante las autoridades académicas; su importante obra escrita pasó desapercibida por completo, convertida lamentablemente en pasta de papel, y ese amargo e

---

Gruyter / dtv, 1986, [KSB], 3, pp. 165-167, carta del 15 de diciembre de 1870.

injusto fracaso puede llenar de resentimiento al más íntegro de los mortales. Las universidades de la época prefirieron nombrar como profesores a discípulos de Hegel. Tuvieron que pasar unas cuantas décadas hasta que le llegó el tardío reconocimiento público al viejo filósofo afincado en Frankfurt. Pero el caso de Nietzsche es diferente, desde muy joven fue profesor universitario reconocido, con nombramiento oficial de catedrático de filología clásica, pero, si se hubieran cumplido sus deseos, también hubiera sido *catedrático de filosofía*. Este plan quizá es menos conocido. Poco después de la citada carta, a comienzos de 1871, mientras crecía la redacción de *El nacimiento de la tragedia*, al haberse enterado de que el catedrático de filosofía Teichmüller se marchaba de Basilea, presentó el plan de brindar su cátedra de filología a E. Rohde y ofrecerse como candidato para aquella plaza. Por entonces comenzaban sus primeros problemas de salud por sus obligaciones como profesor. En tal contexto —una plaza vacante de filosofía, un amigo muy competente sin nombramiento universitario, un trabajo que pasa su factura en forma de enfermedades cada vez más agobiantes y el imaginado proyecto de una «escuela de filósofos» a modo de «nueva Academia»—, Nietzsche envió a su colega y miembro del Consejo W. Vischer una carta confidencial arriesgada —una indiscreción de éste hubiera podido acarrearle graves consecuencias— y muy personal, quizá la mejor descripción de lo que había sido y lo que será su dedicación a la filosofía, y el anuncio de su posterior abandono de la cátedra de filología, de su liberación de la institución universitaria:

Vivo aquí en un curioso conflicto, que es quien me agota y me consume incluso físicamente. Inclinado de manera fortísima por naturaleza a meditar filosóficamente en algo unitario, a permanecer prolongada y tranquilamente en un problema haciendo largos razonamientos, el múltiple trabajo diario y la índole de tal trabajo hacen que me sienta arrojado de aquí para allá y desviado del camino. Apenas soportaré más tiempo esta yuxtaposición de ocupaciones en el bachillerato y en la universidad, porque siento que con ello mi tarea propia, mi tarea *filosófica*, a la que en caso de necesidad *tendré que sacrificar toda profesión*, sufre e incluso queda rebajada a una actividad secundaria. Creo que esta descripción expone con la mayor claridad posible aquello que [...] agota mi cuerpo y lo lleva hasta tales sufrimientos como los de ahora, que si se repitieran más a menudo me habrían de obligar físicamente a abandonar toda dedi-

cación a la filología. En este sentido me permito solicitar de usted la *cátedra de filosofía* que ha quedado libre [...].

En lo que se refiere a mi legitimación personal para ambicionar la cátedra de filosofía debo anticipar mi propio testimonio [...]. Quien me conoce de mis años de instituto y de universidad nunca ha dudado de la prevalencia en mí de las inclinaciones filosóficas; incluso en los estudios de filología me ha atraído preferentemente lo que me parecía significativo para la historia de la filosofía o para los problemas éticos y estéticos [...]. Mientras estudié filología nunca me cansé de mantenerme en estrecho contacto con la filosofía; como pueden corroborar muchas personas, mi participación fundamental siempre estaba del lado de las cuestiones filosóficas [...]. Propiamente hay que atribuir sólo al azar el que no orientara ya desde un principio a la filosofía mis planes universitarios: al azar que me negó un profesor de filosofía reconocido y auténticamente estimulante [...]. Con ello se cumpliría ciertamente uno de mis deseos más cálidos, si he de seguir en esto también la voz de mi naturaleza; y creo poder confiar en que, después de superar el conflicto al que me he referido antes, mi estado físico se regularizaría en gran medida [...] <sup>8</sup>.

Nietzsche no tuvo respuesta a su demanda, y ya no volvió a solicitar esa cátedra en sucesivas oportunidades —que de hecho se presentaron por nuevas vacantes, entre otras cosas porque ya no vivía su colega y protector Vischer <sup>9</sup>. Ahora bien, esa carta demuestra que

---

<sup>8</sup> KSB, 3, pp. 175-177. Curt Paul Janz. *Friedrich Nietzsche. 2. Los diez años de Basilea 1869/1879*. [Citaremos FN 2.] Trad. cast. de J. Muñoz e I. Reguera, Madrid, Alianza, 1981, pp. 106-107, con añadidos y modificaciones.

<sup>9</sup> ¿Por qué no le admitieron la propuesta? Por varios motivos, según C. P. Janz: el catedrático de la primera cátedra de filosofía, que la entendía como una forma de predicar el humanismo cristiano, jamás hubiera aceptado la candidatura de Nietzsche por motivos religiosos. Éste no se había acreditado en público como filósofo —por ejemplo, aún no había aparecido ni siquiera *El nacimiento de la tragedia*—, en esta disciplina era un autodidacta, sin maestros reconocidos, con dedicación ecléctica y llena de graves lagunas incluso en lo que se refiere a la filosofía antigua —de Aristóteles, pongamos por caso, sólo había estudiado a fondo su retórica. No conocía ni la patrística, ni la filosofía medieval, ni la filosofía moderna: de los presocráticos y Platón pasaba a Kant, Schopenhauer, Feuerbach y a algunos coetáneos, como Lange y Eduard von Hartmann. Incluso de Kant sólo había leído la *Crítica de la facultad de juzgar*. Las autoridades aca-

deseó ser profesor universitario de filosofía, y que ya entonces creía que tenía una filosofía propia que podía enseñar; el pensamiento trágico que sostiene su primer libro por entonces en proceso de redacción, a pesar de haber sufrido la ausencia de maestros con los que relacionarse personalmente en sus años universitarios; por tanto, él no sólo consideraba legítimo incluso para él mismo ser profesor de filosofía en la universidad, sino que echaba en falta no haber tenido algún catedrático de la materia que le hubiera podido ser de ayuda y acicate durante su época de estudiante<sup>10</sup>.

Tiempo después, cuando ya había publicado gran parte de su obra, tampoco consideró incorrecto o contradictorio que un profesor universitario expusiese su filosofía en las aulas, sus críticas deploraban más bien que no se lo leyera, ni se lo entendiera, ni se lo tuviera en cuenta para nada en esa institución. De ahí su alegría cuando en Dinamarca se dieron las primeras clases universitarias sobre su pensamiento: «¿En qué universidad alemana sería posible hoy dar lecciones sobre mi filosofía, como las ha dado en Copenhague durante la última primavera el doctor Georg Brandes, demostrando con ello una vez más ser psicólogo?»<sup>11</sup>. En otro contexto, con otra sensibilidad y con instituciones con otras formas de vida y de enseñanza, el mismo Nietzsche presentía que habría cátedras universitarias que estudiarían su obra: «Algún día se sentirá la necesidad de instituciones en que se viva y se enseñe como yo sé vivir y enseñar; tal vez, incluso, se creen entonces también cátedras especiales dedicadas a la interpretación del *Zarathustra*»<sup>12</sup>. Luego es perfectamente posible la presencia de la filosofía en aquellas Universidades que sean como Academias renacidas.

---

démicas, por tanto, no podían esperar de él una enseñanza sistemática y general, que era la que un profesor universitario de una universidad pequeña había de impartir.

<sup>10</sup> El resultado de su fracaso en forma de silencio administrativo acrecentó la tensión, la duplicidad, la íntima insatisfacción con la que Nietzsche vivía su forzada dedicación profesional a la filología. Una cosa era en él la profesión, y otra la vocación, una cosa era el trabajo y otra la tarea vital. Esta dualidad se puede simbolizar por entonces en dos nombres, Basilea y Tribschen, es decir, ser discípulo de Ritschl, o serlo de Schopenhauer y Wagner. La enfermedad le ayudará a clarificar su vida.

<sup>11</sup> F. Nietzsche, *Ecce homo*, «El caso Wagner», § 4, ed. rev. de A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1998, p. 134. [Citaremos como EH.]

<sup>12</sup> EH, «Por qué escribo yo libros tan buenos», § 1, ed. cit. p. 63.

No obstante, hasta aquí sólo hemos visto una primera crítica global a la filosofía universitaria, desgajada de toda una estrategia argumentativa mucho más compleja; para mostrarla tenemos que embarcarnos en una segunda navegación.

##### 5. *Los textos sobre las instituciones de formación y la filosofía*

Nietzsche dedicó dos textos de juventud al análisis de la enseñanza universitaria, con especial insistencia en el papel de la filosofía en esa institución, siguiendo el camino iniciado en el primer volumen del gran libro de la madurez de Schopenhauer, *Parerga y Paralipómena*, en el capítulo titulado «Sobre la filosofía de la universidad»<sup>13</sup>. Esos textos son el ciclo de conferencias *Sobre el futuro de nuestras instituciones de formación*, que impartió en 1872 y que se publicaron póstumamente<sup>14</sup>, y la *Tercera Consideración Intempestiva*, titulada *Schopenhauer como educador*, de 1874<sup>15</sup>. No obstante, la cuestión del instituto de bachillerato y la universidad y, sobre todo, la de la cultura, la formación y la educación<sup>16</sup>, con sus apartados correspondientes, por ejemplo, aprender a hablar y a escribir, el conocimiento de la Antigüedad greco-romana, el cultivo de la expresión, del gusto y del arte, las relaciones maestro-discípulo, etcétera, así como la de la filosofía y la forma de vida del filósofo, diferentes de la ciencia, la erudición y el periodismo, aunque directamente relacionadas con la legislación y la gran política, son

<sup>13</sup> A. Schopenhauer, SFU, pp. 165-222.

<sup>14</sup> F. Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Trad. de C. Manzano, Barcelona, Tusquets, 1977. [Citaremos como FIF (*Sobre el futuro de nuestras instituciones de formación*).] KSA, 1, pp. 641-752.

<sup>15</sup> Aunque, como en la obra anterior, nos basamos en la edición de Colli-Montinari y damos nuestra traducción, KSA, 1, pp. 335-427, nos ha sido útil poder consultar el trabajo previo tanto de L. F. Moreno Clarós, (Madrid, Valdemar, 1999) como de J. Muñoz (Madrid, Biblioteca Nueva, 2000). [Remitiremos a la primera de estas traducciones como SE.]

<sup>16</sup> Por desgracia, la mayoría de traducciones castellanas de la obra de Nietzsche, incluso aquellas que han realizado profesionales de gran competencia, no diferencian entre '*Bildung*' y '*Kultur*', términos que se suele traducir como sinónimos, mediante una única palabra, 'cultura'. Por este motivo, aunque nos servimos de tales ediciones, las revisamos y las alteramos cuando lo consideramos necesario.

problemas que aparecen una y otra vez en las obras de Nietzsche, como uno de los *leit-motivs* permanentes de sus aforismos y sus fragmentos póstumos, como un tema recurrente que nunca abandona. De hecho, el primer libro que publicó ya aborda ambas cuestiones con su inconfundible enfoque. Comencemos, pues, revisándolo.

### 5.1. *Filosofía y formación en El nacimiento de la tragedia*

Esta obra es el primer manifiesto de la filosofía nietzscheana y contiene en apretada síntesis, como gérmenes, la mayor parte de sus principales ideas, también las referentes al problema de la enseñanza universitaria<sup>17</sup>. En efecto, en el capítulo 19 se halla este mensaje profético: «Todo lo que nosotros llamamos ahora cultura, formación, civilización, tendrá que comparecer algún día ante el infalible juez Dioniso»<sup>18</sup>. A continuación se encuentra una alabanza a la *filosofía alemana* de Kant y Schopenhauer, que ha dado la posibilidad de aniquilar el satisfecho placer de existir del *socratismo científico*, al demostrar los límites de éste, demostración que se inició al considerar los problemas de la ética y del arte de un modo serio y profundo. En este sentido, el espíritu de tal filosofía se caracteriza por ser *sabiduría dionisiaca* expresada en conceptos. Si se asume la interpretación de Dioniso como el dios de la música, entonces resulta claro que tal *sabiduría* es la misteriosa unidad de la *música alemana* con la *filosofía alemana*, una unidad que resultaría extraña si no tuviéramos el precedente griego, que nos brinda analogías para su comprensión y realización. Tal unidad apunta a una nueva «forma de existencia (*Daseinsform*)», no basta, pues, con el trabajo del profesor, del investigador o editor, la vida ha de cam-

---

<sup>17</sup> La importante carta a Rohde del 29 de marzo de 1871, anuncio de la gestación de *El nacimiento de la tragedia*, no sólo indica que en su «*Philosophenthum*», en ese mundo propio que empieza a ver en él, como un hermoso baile, hay porciones que crecen de una nueva metafísica y de una nueva estética, «de nuevo me tiene ocupado un nuevo principio educativo (*ein neues Erziehungsprincip*), con rechazo total de nuestros institutos de bachillerato y de nuestras universidades.» KSB, 3, p. 190.

<sup>18</sup> F. Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia* [NT], ed. de A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1973, p. 159.

biar, se ha de existir de otro modo, sin dualidades entre lo supuestamente serio —la ciencia— y lo supuestamente superficial —el arte—, entre la filosofía y la música, el pensamiento (la profesión universitaria) y la vida.

Para el anhelado renacimiento de la tragedia los griegos son los maestros supremos (*diese allerhöchsten Lehrmeister*)<sup>19</sup>. Gracias a ellos tenemos paradigmas de excelencia que nos demuestran que la gran cultura es posible sobre la tierra, puesto que ya fue una vez tangible realidad en el pasado. Convendría que se tuviera en cuenta, por lo tanto, que el joven Nietzsche no es ningún relativista cultural, al contrario, su propia dedicación a la filología y a la filosofía acontecen como un explícito reconocimiento de que la cultura modélica para la humanidad es la Grecia de la época de los filósofos preplatónicos, es decir, la Grecia de la época de los certámenes trágicos, de las tragedias atenienses<sup>20</sup>. Como dice en el capítulo 15, «los griegos tienen en sus manos, como aurigas, tanto nuestra cultura como cualquier otra»<sup>21</sup>. Aquí radica el fundamento de su dedicación universitaria de filólogo clásico a los griegos de la Antigüedad, que también es el punto de anclaje de su filosofía de discípulo de Dioniso. Adviértase, además, que Nietzsche habla aquí de *sabiduría*, esto es, de una filosofía superior que aúna música y ontología, problemas epistemológicos con problemas éticos y estéticos, no se trata, pues, de una parcela específica o especializada, como la que cultivaban los kantianos de su tiempo, sino que abarca el conjunto de vectores que integran el mundo y afectan al ser humano como una totalidad. Repitamos la tesis: la filosofía es sabiduría dionisiaca y en ella el arte, el arte trágico, tiene especial relevancia experiencial, metodológica y demostrativa.

Este primer libro de Nietzsche, coherente con sus tesis, combate el *socratismo científico*, por lo tanto, también va contra la filología que se limita a ser crítica textual historicista, sin tener conciencia de las directrices que está siguiendo, por ejemplo, las ideas

---

<sup>19</sup> KSA, 1, p. 129.

<sup>20</sup> La *Tercera consideración intempestiva* obligaría a matizar esta afirmación, pues las referencias a la historia de la filosofía de la India, quizá por la poderosa mediación schopenhaueriana, son persistentes, incluso como una de las ventajas del presente sobre épocas anteriores, véase SE, ed. cit. pp. 57, 114-115, 152, 154 y 162.

<sup>21</sup> NT, ed. cit. p. 126.



propuestas por Winckelmann, Schiller y Goethe<sup>22</sup>, los cuales, en la atrevida opinión de este joven investigador, no consiguieron penetrar en el núcleo del ser helénico. A partir de tales autores, asumidos en la universidad alemana como modelos incuestionados, sobra abunda una retórica ineficaz que juguetea con la «armonía griega», la «belleza griega», la «jovialidad (o serenidad) griega» como tópicos que ya definieran el corazón de aquella cultura. Todos repiten lo mismo, ven a los griegos bajo idéntica perspectiva desde finales del XVIII.

Y justo en los círculos cuya dignidad podría consistir en sacar infatigablemente agua del lecho del río griego para la salvación de la formación (*Bildung*) alemana, en los círculos de quienes enseñan en las instituciones superiores de formación (*in der Kreisen der Lehrer an der höheren Bildungsanstalten*, esto es, en la Universidades), es donde mejor se ha aprendido a arreglarse temprana y cómodamente con los griegos, llegando no raras veces hasta un abandono escéptico del ideal griego y hasta una perversión (*Verkehrung*, esto es, inversión o mundo al revés, puesto cabeza abajo) total del verdadero propósito de todos los estudios de la Antigüedad. Quien en tales círculos no se ha agotado íntegramente en el esfuerzo de ser un competente corrector de textos antiguos o un microscopista histórico-natural del lenguaje, acaso ande buscando apropiarse «históricamente» («*historisch*»), junto a otras antigüedades, también de la Antigüedad griega, pero en todo caso según el método propio y con los gestos de superioridad propios de nuestra historiografía erudita (*gebildete*, es decir, académicamente formada) de ahora. Si, en consecuencia, la auténtica fuerza formativa de las instituciones superiores de enseñanza no ha sido, en verdad, más baja y débil que en el presente, si el «periodista», esclavo de papel del día, ha triunfado, en todo lo que se refiere a la formación, sobre el docente superior, y a este último no le queda más que la metamorfosis, ya presenciada con frecuencia, de moverse ahora también él en la manera de hablar propia del periodista, con la «ligera elegancia» de esa esfera, cual una mariposa jovial y erudita [esto es, académicamente formada, con estudios universitarios] —¿con qué penosa confusión tendrán tales eruditos (*die derartig Gebildeten*) de semejante presente que mirar de hito en hito ese fenómeno, la resurrección (*Wiedererwa-*

---

<sup>22</sup> Véase el comienzo del cap. 20 de NT, ed. cit., p. 161.

*chen*) del espíritu dionisiaco y el renacimiento de la tragedia, que sólo se podría comprender por analogía partiendo de lo más profundo del genio helénico, incomprendido hasta ahora?<sup>23</sup>.

Como es bien manifiesto, en este texto están comprimidos los principales puntos sobre los que Nietzsche no dejará de insistir en sus obras posteriores: los profesores universitarios han tenido una mala formación y son malos formadores, ya que la reducen a mera erudición, historicista y bibliotecaria, a la puntillosa corrección de textos; sus estudios sobre los griegos no repercuten en su forma de vivir y de crear en el presente, hay en ello una escisión entre su supuesta vida cultural y su vida profesional; se expresan como periodistas, como si la finalidad de los estudios superiores fuese la redacción de articulillos curiosos y entretenidos, de rabiosa actualidad, al vaivén de las modas; y, lo más grave, desconocen el núcleo de la cultura griega, ignoran qué es lo dionisiaco, y no saben que no lo saben, al contrario, creen que siguen sólidas pistas, como las iniciadas por Goethe, cayendo así en orgullo autosatisfecho.

En los escritos de los años setenta Nietzsche desarrollará todas estas ideas, agrandando su perfil.

## 5.2. *Sobre el futuro de nuestras instituciones de formación*

Este texto póstumo contiene las *cinco conferencias*, impartidas en enero, febrero y marzo de 1872, en Basilea, con el *prólogo* que Nietzsche redactó, pensando en su edición. El momento en el que se dictaron es notable, tuvieron lugar inmediatamente después de la victoria bélica contra Francia y de la publicación de *El nacimiento de la tragedia*. En esta obra, como acabamos de ver, ya se percibían las críticas nietzscheanas a la enseñanza universitaria de la filología clásica, críticas que demostraron su verdad con el opaco silencio que siguió a la distribución del libro, roto solamente en forma de descalificación absoluta contra su autor, como alguien irrecuperable para la investigación científica, una especie de diletante soñador y fantasioso que debía abandonar la cátedra. Su filosofía trágica pasó desapercibida o se consideró impropio, un producto de la ebriedad. Un semestre después, Nietzsche se había

---

<sup>23</sup> NT, ed. cit. pp. 162-163, con varias modificaciones.

quedado sin alumnos de filología en sus cursos universitarios. Se comprende que, desde entonces, no deje de subrayar que hay que estar formado para resistir la soledad<sup>24</sup>.

Desde el otoño de 1871 el joven profesor había ido preparando notas para el macroproyecto de siete conferencias, aunque de hecho sólo expuso cinco, con gran éxito de público, unos trescientos asistentes. Deseaba publicarlas, pero como será frecuente en sus múltiples e incesantes planes de escritura, nunca las acabó. No obstante, el problema aquí abordado, central en su concepción de la filosofía de la cultura, reaparecerá, en ocasiones hasta con idéntica formulación, en su futuro libro sobre Schopenhauer y en ulteriores aforismos.

Resalta el carácter *dialógico* del texto, y su modélico precedente: la figura de Sócrates en manos de Platón en los diálogos de éste juega un papel similar a la de Schopenhauer en la pluma de Nietzsche en estas conferencias, como si la imaginación llevara a cabo lo que no pudo tener lugar en la realidad, un encuentro con la persona viva del viejo filósofo extra-universitario, que había fallecido en 1860. Se percibe también mucho la fuerte implicación personal, biográfica, de lo que se narra, en una especie de escenario teatral en el que el sujeto del discurso mueve los hilos de los diversos personajes y multiplica los ecos de su voz<sup>25</sup>. Por lo demás, las críticas académico-culturales de raíz schopenhaueriana se refuerzan con un inequívoco componente económico-político-social que algunos creerían inexistente en las preocupaciones nietzscheanas.

Estas conferencias desean, desde el principio, que el pensamiento vaya de la mano de la acción, esto es, que los oyentes reflexionen sobre cuestiones concernientes a la educación y la formación, para exigir y fomentar con hechos lo reconocido como conveniente. El libro en el que se hallan está destinado, por tanto, a que se lo destruya mediante acciones<sup>26</sup>, como si fuera una escalera

---

<sup>24</sup> «*Sobre educación*. – Poco a poco he ido viendo claro cuál es el defecto más general de nuestra forma de enseñar y de educar: nadie aprende, nadie aspira, nadie enseña a *soportar la soledad*.» *Aurora*, § 443, ed. de G. Cano, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 251.

<sup>25</sup> Como dijo uno de sus más cualificados oyentes, Jacob Burckhardt, hablaba en ellas «un hombre de gran temple, que lo conoce todo de primera mano y lo comunica.» Véase FN, 2, p. 145.

<sup>26</sup> KSA, 1, p. 650.

que, una vez usada, merece que se la arroje porque ya ha cumplido su función. El oyente —o el lector— debe escaparse de la barbarie del presente, esto es, debe leer sin prisas, concediéndose tiempo para pensar y meditar, olvidándose de juzgar los problemas desde la perspectiva moderna, predominante en la actualidad, que no deja de ser la que promueve una formación bárbara, superficial y externa. Se añade, además, que sólo podrán entenderlo quienes adivinen lo meramente indicado y completen lo que quedará sin exponer, pues no necesitan que se les instruya, sino que se les incite a recordar: podría verse en ello, latente, la tesis platónica de que todo aprendizaje es un recuerdo, pero con la insistencia en la necesidad de una implicación personal, biográfica y concreta, a la hora de abordar los problemas. En este sentido, el conferenciante predica con el ejemplo y personaliza con elegancia el marco de sus reflexiones, rememorando en él fragmentos selectos de su juventud.

El momento escogido, en efecto, es una excursión a Rolandseck en barco, por el Rin, a finales del verano, por parte de los miembros de una corporación estudiantil (eco de lo que hicieron los integrantes de «Frankonia», durante el curso 1864-65), en fechas en las que se cumplía el aniversario de la fundación de una pequeña asociación cultural entre dos compañeros (recuerdo de la añorada «Germania», fundada con Krug y Pinder, sus amigos, en las cercanías de Naumburg en el verano de 1860). Aunque no haya aquí, por lo tanto, exactitud histórica ni en las fechas, ni en el número de amigos, ni en la actividad que entonces éstos desarrollan (una fantásica competición de tiro con pistolas), Nietzsche comprime momentos de su vida y les otorga evidente carácter simbólico, con una veracidad que va más allá de los meros datos: por ejemplo, en estos recuerdos sintetiza no sólo lo mejor de su adolescencia en Naumburg y Pforta, sino también de sus excursiones por Bohemia con Rohde en su época de estudiantes schopenhauerianos en Leipzig, y de su viaje por el Rin con Paul Deussen, cuando ambos estaban en Bonn, así como las actividades y duelos entre sus compañeros de «Franconia» durante aquel año iniciático.

Nietzsche no habla de los centros de formación en general en los pueblos civilizados (*Kulturvölker*), ni siquiera se atreve a abordar la situación en Basilea, él, un alemán de Prusia, un extranjero o forastero que apenas está familiarizado con las necesidades, la historia y la normativa de ese cantón, sino que habla de las diferentes instituciones de formación *alemanas*. Son la «*Volksschule*», la «*Realschu-*

le», el «*Gymnasium*» y la «*Universität*» del sistema educativo configurado por Humboldt. Lo que de verdad le importa es, a fin de cuentas, ese *espíritu* alemán y su vitalidad cultural, una vez conseguida la victoria bélica sobre Francia y la ansiada unificación nacional.

La cuestión que se estudia versa sobre el «futuro» de tales instituciones, para acercarse en lo posible al espíritu ideal del que brotaron, a fin de que no degeneren. Ese espíritu permite considerar como desfiguraciones los cambios que se han introducido en el presente para que esas instituciones sean «modernas» y «actuales» o «tempestivas» («*zeitgemäss*»). Nietzsche desea, por el contrario, una renovación del espíritu alemán que las originó. En cierto sentido, estas conferencias son, pues, el inicio de sus *consideraciones intempestivas*, es decir, inactuales, críticas con las tendencias predominantes en su tiempo. El 'paso atrás' que conlleva la mirada hacia el espíritu fundacional sirve para no ensalzar lo que triunfa en el presente, al hacer explícitos sus vacíos y sus deformaciones. Por otra parte, hablar del futuro de tales instituciones no es practicar la profecía, sino profundizar en las entrañas de la actualidad, y detectar que, contra las apariencias, triunfará en la formación la corriente que está aliada con la *naturaleza*, mientras que muchos presupuestos de los métodos modernos de formación son mentirosos, esto es, antinaturales. Las huellas de la filosofía de Schopenhauer son, como es manifiesto, muy profundas.

### 5.3. Tercera consideración intempestiva: Schopenhauer como educador

Como ya sabemos, este segundo gran texto de juventud sobre la formación se publicó en 1874. Es una hermosa llamada hacia la autenticidad, hacia la vida propia. Para ello defiende una tesis central sobre la función del verdadero educador: éste ha de ser ante todo un liberador (*Befreier*). En efecto, escapar de la opinión pública y de la pereza privada, vivir según la propia medida y la propia ley, en una palabra, llegar a ser uno mismo, implica un esforzado proceso de liberación, de conquista de la libertad. Esta tarea *existencial* es lo que Nietzsche entiende por educación. Y cuando recuerda su propia vida y su propio proceso de afirmación personal, reconoce que Schopenhauer ha sido su educador, porque ha sido su liberador, el filósofo al que consideró que debía obedecer. Él había

constatado la pobreza de su formación en el bachillerato y la universidad, comparándola con la que tenían griegos y romanos, que hacían que uno llegara a ser un humano como tal, no un erudito o docto (*Gelehrter*), un individuo encorvado, servidor de la ciencia, deformado y desequilibrado, abstracto, esquelético, sin reflexión moral. En tal desierto, Schopenhauer le enseñó la honestidad, la serenidad, la constancia, aunque no tuvo la suerte de conocerlo como persona, en su existencia concreta como individuo, sino sólo a través de sus libros, como lector que lo descubrió ya demasiado tarde, en 1865.

Para Nietzsche un filósofo, como hacían los preplatónicos, ha de dar ejemplo con su vida tangible y visible, con su fisonomía, su actitud, su atuendo, su alimentación y todas sus costumbres, más que con su hablar y escribir<sup>27</sup>. Los filósofos han de demostrar que también sus cuerpos se han emancipado, se han de liberar de las castas doctas, separarse y tender a ser independientes del Estado y de la sociedad, y, en este sentido, Schopenhauer es mucho mejor maestro y modelo que Kant, típico profesor universitario de filosofía universitaria. Los artistas —como Wagner, que es el ejemplo aludido— viven con más audacia y libertad que los filósofos, con una defensa de su verdad mucho más arriesgada y honesta que la «verdad» de los filósofos, la cual es una entidad más modesta, de la que no hay que temer nada desordenado ni extraordinario: ésta es una criatura cómoda y complaciente, que reafirma una y otra vez todo tipo de poder establecido (*allen bestehenden Gewalten*), por cuya causa nadie debe sufrir ningún fastidio, pues sólo es «pura ciencia»<sup>28</sup>. El ejemplo del hombre Schopenhauer anuncia que la filosofía trasciende la labor de los científicos, aunque para ello se hayan de soportar décadas de soledad y de menosprecio, sin lectores ni reconocimiento, con el único asilo de la filosofía, un territorio que no está al alcance de los tiranos. Más allá del escepticismo y del criticismo kantianos, Schopenhauer llega por sí mismo a la cima de la contemplación trágica, observa e interpreta el cuadro total de la vida. Ser filósofo es no perder el sentido de la verdad, mirar el todo de la existencia y fijar de nuevo su valor, legislar el peso y la medida de las cosas. Para esa tarea conviene conocer otros pueblos, anti-

---

<sup>27</sup> KSA, 1, p. 350.

<sup>28</sup> KSA, 1, p. 351.

guos y extraños, pues todo presente es impertinente, sin querer se lo tasa demasiado alto, y debe ser superado. El filósofo es el juez de la vida, y lucha contra lo que le impide llegar a ser grande. Gracias a Schopenhauer podemos, pues, educarnos *contra* nuestro tiempo, conociéndolo.

La filosofía no es mero periodismo, ni cree que un suceso político —como la creación del *Reich*— desplace o resuelva el problema de la existencia, como si el Estado fuese la meta suprema de la Humanidad. Más alto que el deber de servirlo es el que exige que se destruya la necesidad en cualquiera de sus formas. Por eso Nietzsche se ocupa de los filósofos y de la cultura, de cómo ve el filósofo la cultura de nuestro tiempo<sup>29</sup>. Su misión es proclamar la verdad, negar lo que merece ser negado, afirmando una existencia veraz, creyendo en una vida diferente y más elevada, una vida heroica, aunque ello comporte mucho sufrimiento y oponerse a las instituciones en que uno se formó. Se invita, pues, al heroísmo de la veracidad, lo cual implica dejar de considerarse un punto en el guiñol del devenir. Hemos de dejar de ser animales y luchar por ser hombres verdaderos, según el triple modelo del filósofo, el artista y el santo. Ésta es, a fin de cuentas, la principal tarea de la cultura, consagrarse a que nazcan los grandes hombres singulares, superiores y liberadores. Por ahora hay bocetos, seres parciales e incompletos. Por eso hay que luchar para que nazca el genio, para el surgimiento del *ser humano* verdadero. Lo que en el presente impera es, por el contrario, una cultura prostituida y servil, en manos de diferentes poderes de turbios intereses.

#### 6. *Las críticas a la enseñanza, la formación y la cultura del presente*

Si elaboramos una síntesis de los principales vectores en los que Nietzsche concentra sus críticas, él mismo los reduce a cuatro, a saber, *primero*, el poder de los propietarios, de aquellos que disponen de elevado capital y quieren aumentar sus ganancias; *segundo*, el poder del Estado, las enormes capacidades que tiene en nuestros días el Estado moderno, liberal y democrático, directamente implicado en la vida de la cultura oficial, en el control de la educación y

---

<sup>29</sup> KSA, 1, p. 366. SE, ed. cit., pp. 80-84.

la ciencia, ya que estipula además los grados de instrucción del gigantesco colectivo de sus funcionarios; *tercero*, el poder del filisteísmo, de la imitación, de las formas y apariencias, de lo refinado y exótico, del coleccionismo y lo sincrético, en una palabra, de las modas culturales, a menudo procedentes del extranjero, sobre todo de París; y *cuarto*, el poder de la ciencia en su modalidad de «ciencia pura», de historiografía objetiva y erudita, de consagración especializada y absoluta a la investigación, como la que profesan los doctos en sus laboratorios y departamentos, satisfechos en su reducido y minucioso campo de trabajo e impávidos ante su bárbara ignorancia en el resto de cuestiones esenciales. A estas cuatro perversiones de la genuina cultura se las puede denominar como *cultura lucrativa*, *cultura oficial*, *cultura decorativa* y *cultura erudita*, respectivamente<sup>30</sup>.

Es probable que la aportación más inesperada en estos textos del joven Nietzsche, y quizá la que más relevancia continúa teniendo en nuestros días —a juzgar por las directrices que parece que se están imponiendo en el denominado espacio europeo de educación—, sea su crítica a la concepción político-económica de la formación como ganancia y consumo, esto es, su manifiesto contra la *cultura lucrativa*. Veamos en qué consiste, ya que su vigencia nos debe llevar a profundizar nuestros debates y a clarificar las posibles contradicciones de nuestros compromisos ideológicos.

Al presentar sus conferencias de 1872 Nietzsche dice que en el presente las instituciones de formación están dominadas por dos corrientes dañinas, aparentemente contrapuestas, el impulso hacia la máxima *ampliación de la formación* y el impulso hacia su *disminución y debilitamiento*. El primero la lleva a círculos cada vez más extensos, pero el segundo quiere que abandone sus pretensiones de soberanía y se someta al Estado. La cultura lucrativa se refuerza, pues, con los imperativos de la cultura oficial. No obstante, quizá triunfen dos tendencias opuestas, la tendencia a la *restricción y concentración* de la formación, antítesis de su máxima extensión posible, y la tendencia al *fortalecimiento y autosuficiencia* de la formación, antítesis de su raquitismo y su servidumbre estatales. Esa doble contrapropuesta vencerá —anuncia el profe-

---

<sup>30</sup> Véase M. Morey, «El joven Nietzsche y el filosofar», *ER*, 3, mayo de 1996, y J. Muñoz, «Presentación», en *SE*, ed. cit. pp. 22-23.



sor de filología— porque las corrientes imperantes en el presente van en sentido contrario a las intenciones de la *naturaleza*, con ellas sólo se puede fundar una cultura mentirosa y falsa, meramente fingida (*erlogene*)<sup>31</sup>.

En las conferencias y en la *Tercera intempestiva* desarrolla este diagnóstico: esa primera tendencia que busca difundir la cultura forma parte de los dogmas preferidos de la *economía política* de nuestra época, dogmas que se resumen en estos tres puntos: *primero*, hay que conseguir la máxima cantidad posible de conocimiento y de formación —*segundo*, hay que promover la máxima cantidad posible de necesidades y de producción para así satisfacerlas— y *tercero*, hay que lograr la máxima cantidad posible de felicidad. El objetivo último de la formación es, por lo tanto, su utilidad, dicho con mayor precisión, la adquisición (*Erwerb*), la obtención del máximo beneficio económico, de la mayor ganancia de dinero (*Geldgewinn*) que sea posible, en una palabra, su meta es el lucro, gracias al cual se consumirá y se satisfarán las necesidades, y, en consecuencia, se será feliz<sup>32</sup>.

Según esta tendencia, la formación se define como la capacidad de mantenerse a la altura de los tiempos (estar formado es, pues, tener la habilidad de estar al día), de conocer todas las vías que permiten hacer dinero del modo más fácil (estar formado es saber enriquecerse), y con las cuales se dominan todos los medios en los que se lleva a cabo el comercio entre individuos y pueblos (estar formado implica, por tanto, dominar el mercado y la bolsa, las transacciones internacionales). Así las cosas, la tarea propia de tal formación es hacer hombres «corrientes», como si fueran monedas «corrientes» y en el mismo sentido con el que usamos este adjetivo (dinero corriente que pasa de mano en mano, tiene un valor esta-

---

<sup>31</sup> KSA, 1, p. 647.

<sup>32</sup> Así lo expone la primera conferencia, en la *Tercera Consideración intempestiva*, en el apartado sexto, encontramos una formulación muy similar de esta fuerza manipuladora de la formación que es *el egoísmo de los propietarios, de los acomodados, de los que tienen un alto poder adquisitivo (die Selbstsucht der Erwerbenden)*. Actúa según el principio siguiente: Hay que tener el máximo conocimiento y la máxima formación posibles. Ello proporcionará el máximo número de necesidades posibles. Estas favorecerán la máxima producción posible, para así poder satisfacerlas. Y todo ello dará la máxima ganancia y la máxima felicidad posibles. Véase SE, ed. cit. p. 112.

talmente reconocido que cotiza en bolsa, se usa en cualquier momento y para cualquier necesidad, es algo impersonal y neutro, abstracto y general, una cantidad, un número, etcétera): cuántas más personas corrientes haya, más feliz será entonces un pueblo. He aquí el propósito que cumplen los institutos modernos de formación: partiendo de la naturaleza de cada cual, hay que formarlo hasta que sea un individuo corriente, esto es, hasta que posea tanto saber y conocimiento como sea capaz de utilizar para conseguir la máxima ganancia y la máxima felicidad que le sean posibles. Como es obvio, la formación es aquí un medio, el fin es el beneficio económico, entendido como el instrumento que da la felicidad. Por consiguiente, cada cual ha de saber tasarse a sí mismo, en el sentido de que ha de saber cuánto ha de exigirle a la vida, para así exigirse a sí mismo en esa misma medida. Cualquier otra exigencia sería un derroche innecesario, antieconómico y absurdo.

Dicha concepción de la formación tiene notables consecuencias: para empezar, se abomina de toda formación que produzca solitarios, que plantee metas que vayan más allá del dinero y la ganancia, y que requiera mucho tiempo y esfuerzos. A esas otras tendencias formativas más individuales, menos monetarias y más lentas y laboriosas se las considera «egoísmo selecto», o «epicureísmo inmoral de la formación», como si quien se decantase por ellas fuese un sibarita antisocial, un hedonista compulsivo, un perverso sin ética. Este concepto de formación que ahora se impone implica, por lo tanto, una *moral*, que se concreta en tres principios: formación de *masas*, orientada hacia un gran número de personas; formación en *poco tiempo*, con máxima brevedad y eficacia; y formación para obtener *beneficios económicos* y disponer de patrimonio abundante. El «vínculo entre inteligencia y posesiones» es, pues, aquí y ahora, una exigencia moral, la cual demanda una formación *rápida*, que capacite cuanto antes para poder *ganar dinero*, y para saber ganar *muchísimo* dinero. La cultura se fomenta tan sólo en la estricta medida en que favorece los intereses del individuo en cuanto propietario, y se exige que éste la posea en esa misma medida: todo lo demás es superfluo. Por último, la formación es necesaria para satisfacer la demanda de felicidad terrenal (*Erdenglück*) de la humanidad, y sólo para eso. Esta felicidad, como hemos visto, es igual a estar formado en la medida suficiente que permita al ya formado ganar suficiente dinero para gastarlo consumiendo al máximo según las ganancias obtenidas; la sensación de felicidad es, obviamente, de este mundo, de tejas abajo,

la proporciona el dinero y el consumo. Este enfoque, pues, es crasamente utilitarista, la formación se difunde y aumenta porque con ella crecen las necesidades, la producción, los beneficios, el consumo y, en resumen, la felicidad de todos y de cada uno: «el ser humano tiene una demanda necesaria de felicidad terrenal, y para ello es necesaria la formación, pero para nada más»<sup>33</sup>.

Ahora bien —y aquí Nietzsche le cede la palabra al viejo filósofo de su relato—, en esta concepción así caracterizada surge un enorme peligro, a saber, cuando la gran masa da un salto por encima del escalón intermedio y se lanza a conseguir esa felicidad terrenal, porque entonces aparece lo que se denomina el «problema social» (*die «sociale Frage»*), la «cuestión social». A la masa le puede parecer que la formación concedida a la mayor parte de los seres humanos es sólo un medio para la felicidad terrenal de unos pocos, de una minoría. En efecto, una formación que sea «lo más universal posible» la debilita tanto que ésta deja de proporcionar privilegios y acaba con el respeto que se tributaba a los bien formados. La formación absolutamente universal para todos se devalúa y empobrece, es justamente —dice el viejo filósofo— la barbarie. En este punto, en un escrito previo, Nietzsche añadía que la formación general era simplemente una etapa preparatoria del comunismo: la formación queda entonces tan debilitada que no ofrece privilegios y no puede luchar contra el comunismo, antes al contrario, la cultura más general, esto es, la barbarie, es precisamente uno de los presupuestos del comunismo<sup>34</sup>. Se evidencia así que, tomando apoyo en la filosofía de Schopenhauer, el joven catedrático de filología de Basilea se separa de las tendencias democratizantes de la política cultural de su tiempo, entendidas como preparadoras de la nueva barbarie del comunismo, contra las cuales él reivindica una formación aristocrática, individualizada, lenta, altamente exigente, la única que milita a favor de la gestación de grandes hombres, de solitarios y héroes<sup>35</sup>. La Antigüedad greco-romana y la India eterna son los lejanos modelos desde los que se juzga la crítica situación de las instituciones culturales de la Europa moderna.

---

<sup>33</sup> KSA, I, p. 388.

<sup>34</sup> FIF, pp. 190-191.

<sup>35</sup> En la tercera conferencia se expone que los heraldos de la necesidad de formación luchan por la emancipación de las masas del señorío de los grandes individuos, cuando el orden más sagrado en el ámbito del intelecto consiste en que la masa esté a su servicio, en su sumisa obediencia,

El desarrollo de esa tendencia expansiva de la formación, que la generaliza desde premisas utilitaristas de la economía política predominante, lleva a que avance también su drástica *reducción*. Comienza aquí la extraordinaria crítica nietzscheana al *egoísmo de la ciencia* o a la *cultura erudita*<sup>36</sup>. Piénsese en los universitarios que cada vez tienen una formación más casual e inverosímil, pues se han de especializar cuanto antes. En el resto de materias que no son de su especialidad ellos son parte del vulgo, son profanos, ignorantes, y en ese resto abandonado están las cuestiones fundamentales (*Hauptsachen*). El docto, que no es sino un consumado especialista, resulta perfectamente similar al obrero de una fábrica, que alcanza virtuosismo haciendo a lo largo de toda su vida un tornillo para un determinado aparato o máquina<sup>37</sup>. A ello se le da un toque ético: «fidelidad en los detalles», y a la falta de formación en todo lo ajeno a la propia especialidad se la exhibe como «sobriedad noble», pero eso sólo es una forma de enmascarar los hechos con palabras. En

---

en que se mantenga fiel bajo el cetro del genio. La «formación del pueblo» es celebrar unas epidémicas saturnales de la barbarie, una desenfrenada libertad. La meta del filósofo no es, pues, la formación de la masa, sino de las personas escogidas y solitarias, equipadas para obras grandes y duraderas. El genio sólo tiene un origen metafísico y una patria metafísica. FIF, ed. cit., pp. 105-106.

<sup>36</sup> La disección a la que somete el cúmulo de pulsiones que laten en la infecunda personalidad del docto o erudito es una de las mejores demostración de alta psicología de la obra de Nietzsche, remitimos para ello al importante apartado sexto de SE, ed. cit, pp. 119-128.

<sup>37</sup> Esta tesis la mantiene Nietzsche a lo largo de su obra, véase, por ejemplo, este juicio: «Entre los doctos, entre los hombres auténticamente científicos [...] acaso haya allí realmente algo así como un instinto cognitivo, un pequeño reloj independiente que una vez que se le ha dado bien la cuerda, se pone a trabajar de firme, sin que ninguno de los demás instintos del hombre docto participe esencialmente en ello. Por eso los auténticos “intereses” del docto se encuentran de ordinario en otros lugares completamente distintos, por ejemplo, en la familia, o en el salario, o en la política; y hasta casi resulta indiferente el que su pequeña máquina se aplique a este o a aquel sector de la ciencia, y el que el joven y “esperanzador” trabajador haga de sí mismo un buen filólogo, o un experto en hongos, o un químico: —lo que lo *caracteriza* no es que él llegue a ser esto o aquello.» *Más allá del bien y del mal*, «De los prejuicios de los filósofos», § 28, ed. rev. de A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1997, p. 28. [Citaremos MBM.]

todas partes se considera loable la explotación de los seres humanos en beneficio de las ciencias. Ahora bien, nadie se pregunta por el valor que pueda tener una ciencia que se comporta como un vampiro, que succiona la sangre y deja cadáveres por todas partes. Hacia ese mismo objetivo tiende la creciente división del trabajo, a reducir, e incluso a aniquilar la formación. Para los científicos esto puede ser como una autoinmolación. Las ciencias son, por consiguiente, como el término lo sugiere, los nuevos ídolos de nuestro tiempo, nuestros fetiches, y el cientificismo cae, por lo tanto, en inhumana idolatría. El resultado es que en todas las cuestiones generales de naturaleza seria, sobre todo en los problemas filosóficos más elevados, el hombre de ciencia no tiene nada que decir, ya no toma nunca la palabra. Y ese vacío, mejor dicho, «ese viscoso tejido conjuntivo que se ha introducido ahora entre las ciencias», lo llena el periodismo, conjunción de las dos tendencias predominantes, la expansiva y la reductiva. El periodismo (*Journalistik*) es un trabajo de jornalero, dice Nietzsche jugando con la palabra<sup>38</sup>. El periodismo actúa de mediador entre todas las formas de vida, artes, ciencias, estamentos, y lo hace con la frágil y paupérrima solidez del papel de periódico.

Desde el propio campo en el que por entonces trabajaba, a este profesor le dolía que cada vez se perdiera más la formación clásica en los modos de vida greco-romanos, empezando por los conocimientos de griego y latín que enseñan a hablar y escribir de manera no bárbara. En su opinión, los actuales filólogos ni siquiera cultivan de manera viva su lengua materna, se dedican a la lingüística, la dialectología, el sánscrito, el indoeuropeo, la introducción general al estudio del lenguaje, o a las consultas bibliográficas, en fin, a ocupaciones doctas que les eximen de tener que construirse como personas según modelos clásicos. Por ello el instituto de bachillerato se ha convertido en un criadero de erudición, en él la formación se degrada en hinchazón hipertrófica de un cuerpo no sano, en obesidad docta, en barbarie degenerada, en hambruna insatisfecha<sup>39</sup>, y

---

<sup>38</sup> KSA, I, pp. 670-671.

<sup>39</sup> «¡Ved, pues, a esos superfluos! Roban para sí las obras de los inventores y los tesoros de los sabios: formación (*Bildung*) llaman a su latrocinio —¡y todo se convierte para ellos en enfermedad y molestia!» *Así habló Zaratustra*, I, «Del nuevo ídolo», ed. rev. de A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1997, p. 88, con modificaciones. [Citaremos Z.]

la universidad remata el proceso con sujetos que sólo son grandes orejas pasivas (los estudiantes), o bocas grandilocuentes sin soportes consistentes (los profesores), convertida en escuela industrial de «jorobados del espíritu»<sup>40</sup>. La tan cacareada «libertad académica» se reduce a «libertad de oído» para unos y «libertad de boca» para otros. Y eso sucede en impúdica exhibición de carencias, pues la mayoría de docentes universitarios se sumaría con complacida soberbia a esta proclama suicida, contra la que Nietzsche jamás dejó de combatir: «¡Nosotros somos la cultura! ¡Nosotros somos la formación! ¡Nosotros estamos en la cúspide! ¡Nosotros estamos en el vértice de la pirámide! ¡Nosotros somos la meta de la historia universal!»<sup>41</sup>.

La intervención del Estado moderno, entendido como Estado cultural, en la formación del pueblo es una vieja estrategia que pretende liberarse de opresiones y servidumbres religiosas anteriores, romano-medievales, reducidas ya mediante el proceso de secularización al ámbito de lo privado, combinada con el deseo de descollar en la competencia con Estados vecinos y acrecentar la conciencia del valor nacional. Esta pujanza de la *cultura oficial*, otro de los principales poderes que manipulan la formación en el presente, lo ejemplifica Prusia, muy activa en el control de las instituciones educativas, sobre todo en el fomento del bachillerato, pues le concede privilegios en relación con la carrera oficial y el servicio militar. La demanda creciente de institutos que lo impartan deriva, pues, de la relación promovida por el Estado entre esa titulación y los puestos de funcionario, entre la entrada en la universidad y los privilegios militares, en una palabra, ahora se ha de cursar el bachillerato si se

---

<sup>40</sup> Sobre esta crítica, desarrollada en un canto del Z., remito a la excelente conferencia de inauguración del curso 2006-2007, titulada «F. Nietzsche: Filosofía y Universidad» que impartió en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y CCEE nuestro compañero Manuel E. Vázquez.

<sup>41</sup> KSA, 1, p. 706; FIF, p. 115, modificada. Sobre la crítica a la cultura erudita y a los doctos hay muchos pasajes en la obra de Nietzsche, por ejemplo, Z, Segunda parte, «Del país de la cultura (*Bildung*)», «Del inmaculado conocimiento», «De los doctos», ed. cit. pp. 182-192, y, sobre todo, MBM, «Sección sexta: Nosotros los doctos», § 204-213, ed. cit., pp. 149-171, en el que se amplían las relaciones entre los doctos, el positivismo, el cientificismo y el escepticismo, en contraste con la tarea del filósofo.

quiere entrar en la esfera del gobierno. Aquí Prusia sigue la tendencia de la filosofía que entronizó servilmente al Estado, la filosofía hegeliana, una ideología a fin de cuentas del denominado Estado de cultura. Nietzsche se opuso siempre a esta utilización instrumental de la cultura, no sólo en su juventud schopenhaueriana, sino también en su obra de madurez: «La cultura y el Estado —no nos engañemos sobre ello— son antagonistas: el “Estado de cultura” no pasa de ser una idea moderna»<sup>42</sup>.

La *cultura decorativa*, la de las «bellas formas», es la que cultiva las apariencias, prescindiendo de los contenidos. A Nietzsche le parece teatral y carnavalesco el coleccionismo superficial, el orientalismo y el exotismo que predominan en los aparentemente formados de su tiempo, gente apresurada y afrancesada, esclava del momento, la mentalidad y la moda, sin ideas propias, cual marionetas o veletas. La formación se limita en ellos a disimular y enmascarar rapiñas, insuficiencias y vacíos.

La persistencia de estas críticas a lo largo de la obra de Nietzsche es manifiesta, la demostraremos con un único texto de la madurez del pensador que las condensa de manera clarísima:

Al sistema entero de educación (*Erziehung*) superior en Alemania se le ha ido de las manos lo principal: tanto la *finalidad* como los *medios* de lograrla. Se ha olvidado que la educación, la *formación* misma —y *no* el Reich— es la finalidad, que para lograr esa finalidad son precisos *educadores* —y *no* profesores de Instituto y doctos de Universidad... Hay necesidad de educadores que *estén educados ellos mismos*, de espíritus superiores, aristocráticos, probados en cada instante, probados por la palabra y el silencio, culturas que se hayan vuelto maduras, *dulces*, —*no* los doctos zopencos que los Institutos y la Universidad ofrecen hoy a la juventud como «nodrizas superiores». *Faltan*, descontadas las excepciones de las excepciones, los educadores, *primera* condición previa de la educación: *de ahí* la decadencia de la cultura alemana. [...] Lo que las «escuelas superiores» de Alemania logran de hecho es un adiestramiento brutal para hacer utilizable, *aprovechable* para el servicio del Estado, con la menor pérdida posible de tiempo, un gran número de jóvenes. «Educación superior» y *gran número* —son cosas que de antemano se contradicen. Toda educación superior

---

<sup>42</sup> CI, «Lo que los alemanes están perdiendo», § 4, ed. cit., p. 86.

pertenece sólo a la excepción: hay que ser privilegiado para tener derecho a un privilegio tan alto. Ninguna de las cosas grandes, ninguna de las cosas bellas, puede ser jamás común [*Gemeingut*]: *pulchrum est paucorum hominum* [lo bello es cosa de pocos hombres]. —¿Qué es lo que *condiciona* la decadencia de la cultura alemana? El hecho de que la «educación superior» no sea ya un *privilegio*— el democratismo de la «cultura general [*allgemein*]», la cual se ha vuelto *común* [*gemein*]... Sin olvidar que los privilegios militares imponen formalmente una *concurrencia excesiva* [*Zu-viel-Besuch*] a las escuelas superiores, es decir, su ruina. — Nadie es ya libre, en la Alemania de ahora, de dar a sus hijos una educación aristocrática: nuestras escuelas «superiores», todas ellas, están organizadas para la mediocridad más ambigua, en sus maestros, en sus planes de enseñanza, en las metas de su enseñanza. Y en todas partes reina una prisa indecorosa, como si se llegase tarde a algo si el joven de veintitrés años no ha «acabado» ya, no conoce todavía la respuesta a la «pregunta principal»: ¿qué profesión? — Una especie superior de hombre, permítaseme decirlo, no ama las «profesiones» [*Berufe*], precisamente porque se sabe con una vocación [*berufen*]... Tiene tiempo, no piensa en absoluto en haber «acabado», — a los treinta años se es, en el sentido de una cultura elevada, un principiante, un niño. — Nuestros Institutos repletos, nuestros profesores de Instituto sobrecargados, convertidos en unos estúpidos, son un escándalo: para tomar la defensa de esas situaciones, como acaban de hacerlo los catedráticos de Heidelberg, acaso se tengan *causas*, —pero no hay razones<sup>43</sup>.

Voy a señalar las tres tareas en razón de las cuales se tiene necesidad de educadores. Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, se ha de aprender a *hablar y escribir*: la meta en estas tres cosas es una cultura aristocrática. —Aprender a *ver*— habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar-que-las-cosas-se-nos-acerquen; aprender a aplazar el juicio, a rodear y a abarcar el caso particular desde todos los lados. [...] Aprender a *pensar*: en nuestras escuelas no se tiene ya la menor noción de esto. Incluso en las Universidades, incluso entre los auténticos doctos de la filosofía comienza a caer en desuso la lógica como teoría, como práctica, *como oficio*.

---

<sup>43</sup> CI, «Lo que los alemanes están perdiendo» § 5, ed. cit. pp. 87-88, con añadidos.



Léanse libros alemanes: ni el más lejano recuerdo ya de que para pensar se requiere una técnica, un plan de enseñanza, una voluntad de maestría, —que el pensar ha de ser aprendido como ha de ser aprendido el bailar, *como* una especie de baile... ¡Quién conoce ya por experiencia, entre alemanes, ese sutil estremecimiento que los pies ligeros en lo espiritual transfunden a todos los músculos! [...]— No puede descontarse, en efecto, de la educación aristocrática el bailar en todas sus formas, el saber bailar con los pies, con los conceptos, con las palabras: ¿he de decir todavía que también hay que saber bailar con la *pluma*, —que hay que aprender a *escribir*?<sup>44</sup>.

### 7. *Propuestas y comentarios*

Las reflexiones nietzscheanas sobre la formación, la filosofía y la institución universitaria obligan a tomar conciencia de la situación en la que nos encontramos y a participar en debates, por ejemplo, sobre las opciones en torno a la política educativa, los planes y la duración de los de estudio, la presencia de la filosofía en el bachillerato y en la universidad, etcétera. Quizá no sea necesario insistir demasiado en la confusión de niveles entre una *cuestión conceptual*, o «gramatical» si se quiere, que es el criterio con el que usamos adjetivos como «bello» o «sabio», los cuales, por definición, en el contexto que sea, como ya dijo Hume y recordó Lévi-Strauss, se aplican siempre a pocas personas (lo bello es cosa de pocos, en efecto, estemos en Islandia, en Viena o entre los nubios), no a la parte alta y numerosa de la campaña estadística, como cuando se constata que hay muy pocos filósofos verdaderamente importantes a lo largo de siglos de vida de centenares e incluso miles de millones de seres humanos, y el *problema socio-económico y jurídico-administrativo* de la llamada «igualdad de oportunidades» en una democracia moderna, esto es, cómo brindar una formación larga y costosa a cualquier ciudadano que lo merezca, sin caer en discriminación de personas por sexo, raza, religión, lengua, clase social, zona de origen etc. a la hora de efectuar la selección, de conceder becas, etc. Tanto Schopenhauer como Nietzsche confunden en ocasiones los planos, en parte por su radicalismo aristocrático, y también por una hegemónica *filosofía de la naturaleza*, que acaba eli-

---

<sup>44</sup> CI, «Lo que los alemanes están perdiendo» § 7, ed. cit., pp. 89-90.

minando del campo de la cultura la creación y la reforma de las instituciones. He aquí un ejemplo de lo primero, una tesis muy extrema de la *Cuarta conferencia* de 1872, que concluye negando la existencia misma de aquello a lo que le auguraba un futuro, las instituciones de formación, esto es, el instituto de bachillerato y la universidad: para Nietzsche, la lucha por la formación está en otro nivel, superior a aquel en el que tiene lugar la lucha por la existencia (expresión con resonancias darwinianas). Superar las necesidades vitales de un sujeto no es formación, es otra cosa, es instrucción, como la que se da a médicos, agricultores, artesanos, funcionarios, comerciantes o a técnicos en general. Las instituciones de formación son opuestas y anti-téticas a las instituciones que preparan para atender las necesidades de la vida. Para la genuina formación hay que tener una relación inmediata con la naturaleza, hay que sentir la unidad metafísica de todas las cosas. Contra esta metafísica ingenua está la actitud calculadora con respecto a la naturaleza. Eso es lo que cultivan las escuelas técnicas, las escuelas de formación profesional (*Realschulen*). Pronto serán reconocidas para preparar para la universidad y para desempeñar cargos estatales (como sucede con las «Universidades Politécnicas» de nuestros días). Pero eso sólo demuestra la pobreza de los institutos de bachillerato en la actualidad, ya que, de hecho, ¡ahora *no hay instituciones de formación!*<sup>45</sup>.

Sobre lo segundo, la tesis a favor de concentrar la formación en muy pocos individuos, en ambos pensadores esa exigencia tiene su fundamentación en la *naturaleza*, como si una ley natural dijera que la verdadera formación es prerrogativa de poquísimas personas. Schopenhauer contrapone «la filosofía por encargo del gobierno», la «filosofía como profesión», a la «filosofía por encargo de la naturaleza», la «filosofía como libre investigación de la verdad»<sup>46</sup>, y acaba su tratado con estas palabras: «La naturaleza es aristocrática, más aristocrática que cualquier feudalismo o sistema de castas. Por consiguiente, su pirámide parte de una base muy amplia para terminar en una cumbre muy afilada. Y aunque el populacho y la chusma, que no toleran nada por encima de ellos, logran derribar todas las demás aristocracias, ésta tendrían que dejarla subsistir, —y no se les debe dar las gracias por eso: pues ella es así verdade-

---

<sup>45</sup> KSA, 1, p. 717.

<sup>46</sup> SFU, ed. cit., p. 167.

ramente “por la gracia de Dios” »<sup>47</sup>. El joven Nietzsche repite esa tesis en sus escritos, también con las correspondientes consideraciones sobre la *teleología de la naturaleza*, la cual lleva a la superación de lo animal en las figuras del filósofo, el artista y el santo, en una palabra, en el genio, cúspide que todo lo legitima y por la que hay que sacrificarse a conciencia. Pensamos que la consecuencia antropológica<sup>48</sup> a la que apuntan esas reflexiones requiere otra fundamentación menos discutible y romántica, en la que también debería tener entrada la filosofía de la historia<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> SFU, ed. cit., p. 221. He aquí uno de los textos más explícitos al respecto: «Lo que el público nunca conoce ni comprende, porque tiene buenas razones para no querer conocerlo, es la *aristocracia de la naturaleza*. Por eso aparta tan pronto a los pocos e infrecuentes a los que a lo largo de los siglos la naturaleza había concedido el alto oficio de reflexionar sobre ella o de exponer el espíritu de sus obras, para familiarizarse con las producciones de los más recientes chapuceros. Cuando alguna vez ha existido un héroe, enseguida le ha colocado al lado un ladrón como más o menos su igual. Cuando alguna vez la naturaleza, en una favorable disposición, ha hecho salir de sus manos el más infrecuente de los productos, un espíritu con dotes realmente muy por encima de la media usual; cuando el destino, con ánimo clemente, ha permitido su instrucción, y hasta finalmente sus obras han “vencido la resistencia del torpe mundo” y son reconocidas y recomendadas como modelo —eso no dura mucho: entonces viene la gente arrastrando a un pobre hombre de su calaña para colocarlo junto a aquél en el altar, precisamente porque no comprenden, no tienen ni idea de lo *aristocrática* que es *la naturaleza*: lo es hasta el punto de que por cada trescientos millones de sus mercancías no sale ni siquiera un espíritu verdaderamente grande; por eso, a éste se lo debe entonces llegar a conocer a fondo, considerar sus obras como una especie de revelación, leerlas incansablemente y desgastarlas *diurna nocturna que manu*; y, en cambio, abandonar todas aquellas mentes vulgares como lo que son: algo tan común y cotidiano como las moscas en la pared.» SFU, pp. 202-203. Véase también p. 206 y nota 60.

<sup>48</sup> «Todas las cuestiones de la política, del orden social, de la educación han sido hasta ahora falseadas íntegra y radicalmente por el hecho de haber considerado hombres grandes a los hombres más nocivos, — por el hecho de haber aprendido a despreciar las cosas más “pequeñas”, quiero decir los asuntos fundamentales de la vida misma...» EH, «Por qué soy tan inteligente», § 10, ed. cit. pp. 59-60.

<sup>49</sup> Cf. SE, capítulo 7, ed. cit. pp. 133-138. El apartado III y la nota 5 de la excelente «Presentación» de J. Muñoz a su citada traducción de SE clarifican muy bien este problema.

En los textos nietzscheanos sobre las instituciones de formación hay una constante: como dice el viejo filósofo de sus conferencias, ante la literatura pedagógica del presente «nuestra filosofía ha de comenzar no con el asombro (*Erstaunen*), sino con el horror (*Erschrecken*): a quien no esté en condiciones de provocar horror [o espanto, terror, sobresalto, escalofrío, algo así como un susto mortal], hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas.» Por desgracia, hasta ahora quienes se horrorizaban ante ellas, huían atemorizados, pero quienes permanecían tranquilos e impávidos se dedicaban a la técnica de la formación, a la didáctica. Ya vendrá el hombre honrado que se atreva a romper con todo lo existente<sup>50</sup>. En resumen, ante el deplorable estado de las cosas «debemos aportar no sólo asombro (*Erstaunen*), sino terror (*Schrecken*).» «No debemos huir atemorizados, sino que debemos atacar»<sup>51</sup>. Esta alteración sobre el origen del filosofar, concretamente sobre el filosofar acerca de la universidad y la presencia de la filosofía en la universidad, se amplía en la *Intempestiva* sobre Schopenhauer: la filosofía ha de ser algo terrible (*furchtbar*), una fuente de heroísmo —cosa que deberían saber los humanos que están llamados a buscar poder—, un centro de fuerzas descomunales, un verdadero peligro que lo puede incendiar y trastocar todo, que es capaz de revolucionarlo (*Umwälzung*) todo. La filosofía tiene grandeza, asusta (*erschrecken*), desquicia (*heben aus den Angeln*), perturba (*betrübt*), está enamorada de la diosa de la verdad, tareas todas de verdaderos hombres que merecen que los poderosos (*Männer der Macht*), los generales y los hombres de Estado (*grosser Feldherr und Staatsmann*) les tengan en cuenta y les reconozcan. La filosofía, por lo tanto, no es algo ridículo e indiferente, como sucede en manos de nuestros acomodaticios profesores universitarios. Es misión del filósofo probar con sus acciones que el amor a la verdad es algo terrible y violento (*etwas Furchtbares und Gewaltiges*), como hizo Schopenhauer. El maduro Nietzsche, aprovechando una sugerencia de uno de sus corresponsales, entiende su persona y su obra como dinamita, se ve a sí mismo como quien parte la historia universal en dos mitades, y entonces recuerda con orgullo la página final de esta *Intempestiva* y la tesis que ya entonces defendió: «cómo concibo yo al filósofo,

---

<sup>50</sup> KSA, 1, pp. 673-674. Véase la segunda conferencia de FIF, ed. cit., pp. 69-70.

<sup>51</sup> KSA, 1, p. 713. El texto pertenece a la cuarta conferencia.

como un terrible explosivo ante el cual todo se encuentra en peligro»<sup>52</sup>.

Es innegable la referencia inequívoca de estos textos a las relaciones entre filosofía y poder, entre filosofía y gran política. Las conferencias de 1872 concluyen con un análisis de la corporación estudiantil alemana (*Burschenschaft*)<sup>53</sup>. Sus miembros acababan de tener la experiencia de los campos de batalla en la guerra franco-alemana de 1870-1871, y en ellos habían sentido la necesidad de guías y maestros (*grosse Führer*), de disciplina y obediencia. Esos universitarios han comprobado que hace falta el genio. Por tanto, no se necesita «libertad académica» para una verdadera formación, sino lo contrario, a saber, obediencia, subordinación, disciplina (*Zucht*) y servicio (*Dienstbarkeit*)<sup>54</sup>. Hay aquí una armonía preestablecida, pues el orden de los espíritus es eterno, acorde con la naturaleza. Esto lo expresa bien una imagen o símil, un ensayo musical, primero, sin director (y sin que escuchemos la música, sino como si fuéramos espectadores sordos), luego, con un director mediocre, y en tercer lugar, bajo la batuta de un verdadero genio<sup>55</sup>. Si podemos así comprender lo que el autor entiende por institución de formación, se entenderá que en la universidad no reconozca ni de lejos semejante entidad: por ello mismo es indigna de albergar genuinos filósofos.

## 8. *En conclusión, ¿para qué sirve la filosofía?*

El final de la *Tercera Intempestiva* recoge una anécdota clásica que sirve para criticar a los pensadores académicos: éstos no son peligrosos «porque sus pensamientos crecen tan pacíficamente en lo convencional y lo tradicional (*im Herkömmlichen*) como nunca un

---

<sup>52</sup> EH, «Las Intempestivas», § 3, ed. cit., p. 87 y nota 105. Como es sabido, la *Tercera intempestiva* acaba con la cita de un texto de los *Ensayos* de R. W. Emerson. Véase SE, ed. cit. pp. 164-165 y nota 75.

<sup>53</sup> KSA, 1, pp. 748-750.

<sup>54</sup> Esta tesis recibirá luego la siguiente formulación: «Toda moral aristocrática es intolerante, lo es en la educación de la juventud, [...] coloca la intolerancia misma entre las virtudes, bajo el nombre de “justicia”.» MBM, «¿Qué es aristocrático?», § 262, ed. cit., p. 243.

<sup>55</sup> KSA, 1, pp. 751-752.

árbol sostuvo sus frutos: no dan miedo, no ponen nada en cuestión, y de todo su ir y venir cabría decir lo que Diógenes, por su parte, objetó cuando se elogiaba a un filósofo: ¿Qué puede invocar de grande en su favor cuando tras tanta dedicación a la filosofía aún no ha —*turbado*, traduce Moreno Clarós, *conturbado*, dice Jacobo Muñoz— a nadie? En efecto, éste es el epitafio que se debería poner en la tumba de la filosofía universitaria: “No ha —*turbado*, *conturbado*— a nadie.”» El verbo utilizado por Nietzsche, *betrüben*, quizá reclama una traducción más contundente y amarga, ya que significa «afligir, desconsolar, apenar», o, sencillamente, «entristecer». Comenzábamos con chistes y acabamos, así pues, con inevitable tristeza. En nuestra opinión, el mejor comentario de estas líneas lo ha escrito Gilles Deleuze, y queremos terminar cediéndole la palabra:

Cuando alguien pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva, ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para entristecer. Una filosofía que no entristece o no contraría a nadie no es una filosofía. Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa. Sólo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas<sup>56</sup>.

\* \* \*

---

<sup>56</sup> G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*. Trad. de C. Artal, Barcelona, Anagrama, 1971, p. 149.

## APÉNDICE

*Una cuestión vital: las instituciones de nuestra formación y profesión, el contexto de los textos nietzscheanos sobre la filosofía y la Universidad*

Las relaciones de Nietzsche con la filosofía y con la institución universitaria no constituyeron, en primer lugar, una cuestión teórica, un ámbito de reflexiones conceptuales sobre problemas pedagógicos y didácticos que se manifiestan poco a poco como económicos, políticos, artísticos, éticos y antropológicos, en una palabra, como problemas filosóficos, sino que fueron, ante todo, como él mismo reconoce e insiste en ello, unas *experiencias de vida*, un espacio en el que actuar e intervenir porque afecta y condiciona la cotidianidad, la forma de existir, las prácticas que llevamos a cabo al aprender y al enseñar. Por las fuertes repercusiones que tales vivencias tuvieron sobre su persona, hasta enfermarle gravemente y obligarle a inventarse un estilo muy singular de vida, se vio empujado a pensar sobre esa malla de cuestiones y a descubrir sus condicionantes circunstanciales y estructurales. Por otra parte, cuando Nietzsche abordó su análisis crítico de la formación, pedía de sus oyentes y lectores que ejercitaran su memoria y su fantasía para que esos problemas culturales fueran propiamente experiencias personales<sup>57</sup>. Recordemos, pues, brevemente, los *contextos* de sus reflexiones, y tratemos de dinamizar por contraste los de nuestra propia biografía, sobre todo si somos universitarios.

Como todo buen *bachiller*, Nietzsche soñó con entrar un día en la Universidad, y se preparó para ello a conciencia en el internado de la escuela de Pforta. Ése fue el primer paso significativo de su entrada en lo público, la primera salida del espacio privado del domicilio familiar. Cuando más adelante revisó las instituciones de formación de su área cultural, las «instituciones alemanas» dedicadas a tal función, a saber, «la escuela primaria alemana, la escuela

---

<sup>57</sup> Como bien ha dicho G. Colli, en sus conferencias sobre el futuro de las instituciones de formación Nietzsche intenta «reanimar la fantasía y la memoria del oyente, obligarle a considerar los problemas de la cultura como experiencias —íntimas, personales, cuyas vibraciones deben haber sentido, al menos por un momento, todos los pertenecientes al mundo académico.» «Introducción» a la traducción italiana de FIF, ed. cit., p. 16.

técnica alemana, el instituto de bachillerato alemán y la universidad alemana»<sup>58</sup>, concedió interés especial al Instituto de Bachillerato (*Gymnasium*). Resulta muy curioso que enmarque su recuerdo de esos años, que pasó becado en dicha escuela de excepcional calidad humanística, privilegiando la asociación cultural que fundó con dos amigos, compañeros desde la infancia, *Germania*, «con el fin de dar una organización sólida y vinculante a nuestras tendencias productivas en el arte y en la literatura [...]. Cada uno de nosotros debía comprometerse a enviar cada mes una producción propia, una poesía, o un ensayo, o un proyecto arquitectónico, o una composición musical: después, cada uno de los otros tenía derecho a pronunciar un juicio sobre dichas producciones, con la franqueza sin reservas que conviene a una crítica amistosa. De ese modo, vigilándonos mutuamente, pensábamos estimular, y al mismo tiempo refrenar, nuestros impulsos culturales»<sup>59</sup>. Desde la adolescencia, así pues, cultivó el futuro filósofo su creatividad y su crítica, reivindicando el ámbito de intervenciones del individuo en el cuidado de sí mismo, al margen de la formación institucional.

En su presentación autobiográfica a las autoridades académicas de Basilea Nietzsche escribió: «A los alumnos de Pforta se les proporcionan desde el principio las condiciones previas para estudiar filología. En este Centro se les imponen de vez en cuando tareas específicamente filológicas, por ejemplo, comentarios a determinados coros de Sófocles y de Esquilo. Luego, un mérito especial de la escuela de Pforta es que entre los alumnos mismos es de buena educación leer y releer asiduamente autores griegos y latinos. Pero la mayor suerte fue el hecho de que tuve precisamente excelentes profesores de filología, hombres como Steinhardt, Corssen, Koberstein, Keil, Peter, los cuales me regalaron también parte de su afecto. Después de una estancia de seis años, cuando me había despedido muy agradecido de la escuela de Pforta, como el que se despide de una severa pero provechosa maestra, marché a Bonn»<sup>60</sup>. La extraordinaria formación filológica que recibió durante el bachillerato, y las lecciones que le impartieron cualificados profesores, grandes conocedores de Platón, marcarán su pasión por los filósofos griegos, por

---

<sup>58</sup> FIF, ed. cit., p. 25.

<sup>59</sup> FIF, ed. cit., pp. 38-39.

<sup>60</sup> F. Nietzsche, *Correspondencia I*, ed. de Luis E. de Santiago, Madrid, Trotta, 2005, p. 568. [Citaremos como C,I.].



criticar la cultura del presente desde ese pasado tan sabio y creativo, por comentar e interpretar los textos clásicos. Esa preparación facilitó su trabajo académico y le abrió las puertas del futuro.

Posteriormente, como todo *estudiante universitario*, aprendió que esa etapa de la vida va más allá de las aulas, de las lecciones magistrales y los seminarios, porque en esos años además de asistir (de vez en cuando) a las clases de (algunos) profesores y tomar (pocos) apuntes y hacer (muy pocos) exámenes, era posible convertirse en miembro de alguna de las corporaciones estudiantiles, fundar y fomentar asociaciones y grupos de investigación, intervenir en debates, dar conferencias, publicar los primeros artículos en revistas especializadas, consolidar amistades universitarias, afirmar determinadas opciones filosóficas (el descubrimiento de Schopenhauer), políticas (las simpatías por la Prusia de Bismarck), religiosas (las críticas al catolicismo desde el protestantismo familiar, ciertas aproximaciones al hinduismo y el budismo, un ateísmo cada vez más radical) y artísticas (la pasión por Goethe, por la música de Beethoven y de Wagner), o cultivar incluso hábitos deportivos y culturales (la equitación, la esgrima, la música, el teatro y la ópera). Estar en una ciudad universitaria obliga a comprobar el poder adquisitivo del que se dispone, desde lo que brinda la familia de la que se procede hasta lo que proporcionan las becas y premios que se obtienen. Incluso es el momento en el que se entra de manera esporádica en el mercado de trabajo con alguna actividad remunerada. Por vez primera se opta y elige no sólo a la hora de escoger profesores y asignaturas, y de organizar el horario de trabajo, también se toman decisiones para buscar el lugar de alojamiento, la comida, el vestuario, las recreaciones y placeres, sean éstos el alquiler de un piano, las excursiones y viajes para conocer otras geografías, o las visitas a los bares, el alcohol y las inacabables conversaciones y debates.

Nietzsche fue un estudiante universitario, como era habitual por entonces en su país, matriculado en distintas facultades (Teología, Filología) de diferentes distritos universitarios (Bonn —un curso solamente, del otoño de 1864 hasta el verano de 1865—, Leipzig —menos de cuatro cursos, del otoño de 1865 a la primavera de 1869—), y con aspiraciones a conocer otros colectivos docentes, en otras ciudades, con sus respectivas ofertas culturales y sus instalaciones bibliotecarias e investigadoras (por ejemplo, Berlín, e incluso París, un sueño no realizado). En todos estos planes intentó que le acompañaran algunos amigos. Durante esos años de estudiante

sobre los que pendía la espada del servicio militar obligatorio en época de bélica expansión prusiana, y que por esa causa tuvieron que interrumpirse hasta que un accidente proporcionó el certificado de 'inutilidad', Nietzsche se dio a conocer como alumno excepcionalmente dotado y brillante, con intervenciones, conferencias y artículos de singular calidad. Entabló entonces amistades muy importantes en su vida, tanto con sus mejores colegas como con sus maestros y sus respectivas mujeres, piénsese, por ejemplo, en Erwin Rohde y en Friedrich y Sophie Ritschl, respectivamente. Los años de Universidad, en suma, son decisivos en la respuesta a la pregunta de *cómo se llega a ser lo que se es*<sup>61</sup>, pues preparan para la futura *profesión*, para el trabajo con el que ganarse la subsistencia, lo cual a veces provoca dolorosas tensiones con lo que propiamente somos, con la tarea que a cada uno nos constituye como seres humanos estrictamente únicos, planteándose entonces una cuestión que a más de uno le obliga a llevar, como dijo G. Benn, una «doble vida». En este sentido, la obra de Schopenhauer y el estudio de los autores griegos le descubrieron a Nietzsche su verdadera «vocación».

La lectura de las cartas de esa época universitaria nos indica que el trabajo continuado y enérgico le tranquilizaba, pero porque así crecía su desarrollo personal, Nietzsche no deseaba que le influenciaran en exceso. Pronto comprobó que entre sus colegas había poco interés por la ciencia, «la gente desea un empleo y un sueldo cuanto antes»<sup>62</sup>. Ya en Leipzig, preparando una publicación sobre Teognis, vive amurallado de libros, con la máscara de la erudición, lleno de obligaciones autoimpuestas por estar expuesto al juicio de los demás, cosas todas que le distraen de él mismo y del estudio de la filosofía de Schopenhauer<sup>63</sup>. En carne propia experimenta lo que es la labor bibliotecaria del filólogo y su penosa fuga del filosofar. El segundo semestre en la ciudad le fatiga, percibe la prepotencia de los catedráticos, detecta a aquellos que son detestables, que ya no suponen ninguna novedad, o que están anticuados, tan sólo alguno exponía de manera docta y agradable. Así las cosas, dice que en las semanas de vacaciones aprende más que en el resto del curso, que le resulta muy aburrido<sup>64</sup>. Con pena ha de descubrir que la universidad no le

---

<sup>61</sup> F. Nietzsche, EH, «Por qué soy yo tan inteligente», ed. cit., pp. 41-61.

<sup>62</sup> F. Nietzsche, C, I. ed. cit., p. 351-352.

<sup>63</sup> C,I, p. 382.

<sup>64</sup> C,I, pp. 387-89.

enseña habilidades necesarias para su presente y su futuro como filólogo, por ejemplo, a hacer una buena edición de las obras de un escritor antiguo, tarea para la que se precisan muchos conocimientos<sup>65</sup>. Acepta trabajos filológicos porque con ellos aprende de otra manera, más agradable y fructífera, más profunda y personal, que la del oyente en las aulas, y gana así algún dinero. Esa labor implica haber asimilado previamente los resultados principales de la lingüística, ser capaz de hacer ejercicios críticos muy rigurosos, poder adelantar materias en la preparación de cursos futuros, y tener más independencia económica, evidentemente.

Siguiendo sugerencias de Schopenhauer, Nietzsche resalta la importancia de la época de estudios universitarios, cuando se tienen veinte años y se es verdaderamente productivo y original, cuando se descubren las ideas que el resto de la vida se llevarán a cabo, sólo que en el caso de los filólogos, para poder conseguir nuevos conocimientos y métodos, se requiere erudición y rutina, esto es, experiencia y ejercicio, es decir, haber aprendido y asimilado muchas cosas previamente, porque se ha buscado, combinado y deducido mucho, porque se ha trabajado con coherencia y concentración. La filología es, para él, una tarea vital, no un seguro de vida o de prebendas rápidas<sup>66</sup>.

Muy pronto cobra conciencia del problema de las plazas para la docencia universitaria<sup>67</sup>, y de la tendencia del gobierno a rebajar el nivel de instituciones antiguas y muy sólidas —como Pforta— a la generalidad de otros institutos de enseñanza<sup>68</sup>. Detecta que la administración universitaria es perezosa, aprovecha cualquier excusa para retrasar el comienzo de las clases. Por su parte, la redacción de artículos científicos hace que atienda no sólo al esqueleto lógico de las ideas que expone, sino a la vestimenta artística con la que las presenta, es decir, al problema del estilo, prescindiendo de toda erudición superflua, de toda seriedad opresiva. El trabajo, por lo demás, tiene efectos psíquicos y éticos. Comienzan, ya entonces, sus críticas

---

<sup>65</sup> C,I, p. 398.

<sup>66</sup> C,I, pp. 414-415, carta a P. Deussen de septiembre de 1866.

<sup>67</sup> Carta H. Mushacke de 10 de octubre de 1866, C,I, pp. 418-419: «a cualquier parte donde uno mire, ahora no se contrata más que a gente joven, sin gran reputación, sin una práctica asegurada, sin sólidos principios pedagógicos. Sin embargo, entre ellos hay personas amables y diligentes.».

<sup>68</sup> C,I, p. 423.

a los doctos, a la erudición pedante<sup>69</sup>. Cada vez valora más el papel de la filosofía, sobre todo la de Schopenhauer, como creadora de las ideas que luego aplican los eruditos, los filólogos<sup>70</sup>. Poco a poco, sopesando las circunstancias, contempla su futuro como profesor universitario y valora la capacidad de acción y de vida independiente de tal profesión<sup>71</sup>. Con vistas a ese oficio, medita sobre el método correcto de enseñar y aprender, así como sobre el alcance y las necesidades de la filología<sup>72</sup>. Teme los efectos de la especialización: «La mayoría de los filólogos sufre una cierta deformación moral. Esto se explica en parte desde el punto de vista físico, en cuanto que ellos se ven forzados a llevar una vida *contra natura*, a sobrealimentar su espíritu con alimentos absurdos, a descuidar su desarrollo espiritual a costa de la memoria y del juicio. Precisamente la bella capacidad de entusiasmarse es rarísima entre los filólogos actuales: como triste sucedáneo de la misma se muestra la desmedida autoestima que tienen de sí mismos y la vanidad.» Al joven Nietzsche le da verdadera pena que brillantes representantes de la filología del futuro, miembros de la generación de jóvenes profesores que sustituirá a los viejos catedráticos próximos a jubilarse, manifiestan tales defectos: «por todas partes se nota una extraña consideración por la propia capacidad y una falta de entusiasmo genuino»<sup>73</sup>.

---

<sup>69</sup> Véase C,I, pp. 447-448 (p. 448 en especial), carta a Paul Deussen del 4 de abril de 1867, y la carta a Carl von Gersdorff del 6 de abril, C,I, pp. 449-452 (pp. 451-452 en especial, en donde ya se percibe la influencia de Schopenhauer en sus ideas sobre la filosofía universitaria.)

<sup>70</sup> C, I, pp. 479-80.

<sup>71</sup> Carta a E. Rohde de mayo de 1868, C,I, pp. 500-501. A veces, la memoria cuenta el pasado de otra manera: «¡Soy alguien que, habiendo cumplido los cuarenta y cuatro años puede decir que no se ha esforzado jamás por poseer *hombres, mujeres, dinero!* No es que me hayan faltado... Así, por ejemplo, un día fui catedrático de Universidad —nunca había pensado ni de lejos en cosa semejante, pues entonces apenas tenía yo veinticuatro años—. Y así un día fui, dos años antes, filólogo: en el sentido de que mi *primer* trabajo filológico, mi comienzo en todos los aspectos, me fue solicitado por mi maestro Ritschl para publicarlo en su *Rheinisches Museum* (Ritschl —lo digo con veneración—, el único docto genial que me ha sido dado conocer hasta hoy.)» EH, «Por qué soy tan inteligente», § 9, ed. cit., pp. 58-59.

<sup>72</sup> Carta a Paul Deussen de 2 de junio de 1868, C, I, p. 505.

<sup>73</sup> C,I, p. 506. Y añade: «Cuando estas gentes se inflaman, cuando su ser, su lenguaje, su pensamiento se pone en movimiento y se agita, ahí está

En el otoño de 1868, acabados de cumplir los 24 años, ya no se considera un estudiante, opina que hace más de un año que ha dejado «esta insoportable condición»<sup>74</sup>. Eso significa que se ha despojado de los hábitos estudiantiles y de la vida que conllevan<sup>75</sup>, él ha cambiado de lugar de residencia, va a conciertos y conferencias, se plantea trabajos filológicos y críticos remunerados. Nietzsche se preocupa por ejercitarse en las armas académicas, por ejemplo, por el efecto sobre los oyentes de la parte teatral de sus conferencias: voz, estilo, actitud, ser capaz de improvisar ante un guión, contenido en un papel de pequeñas dimensiones. Ante la experiencia vivida, vaticina: «¡Esta carrera académica irá bien!»<sup>76</sup>.

---

el sentimiento de su fuerza productiva: se entusiasman como artistas, no como seres éticos. Sólo el hombre ético conoce sin embargo el verdadero entusiasmo, que es absolutamente desinteresado.» La carta a Rohde del 6 de junio de 1868 insiste en sus críticas a los profesores de filología vanidosos, aburridos, provincianos, insoportables, alejados de la filosofía. Véase C,I, p. 509.

<sup>74</sup> C,I, p. 540.

<sup>75</sup> C, I, p. 541.

<sup>76</sup> C, I, p. 545. Es aleccionador y premonitorio leer la reacción de Nietzsche al rechazo a la publicación de un trabajo realizado por su amigo Rohde, a quien le escribe así: «Ahora que puedo volver a ver de cerca la hormigueante ralea de filólogos de nuestros días, ahora que tengo que contemplar cada día todo este movimiento de topos, con los carrillos llenos y los ojos ciegos, contentos de haber atrapado un gusano e indiferentes frente a los verdaderos y más apremiantes problemas de la vida, y todo ello no sólo en la joven nidada, sino en los viejos maduros: me parece cada vez más comprensible que nosotros dos, en caso de que queramos permanecer siempre fieles a nuestro genio, no podremos evitar a lo largo de nuestra vida obstáculos y maquinaciones de toda clase. Si filólogo y hombre no se identifican completamente, la citada ralea mira con asombro el milagro, luego se irrita y finalmente araña, ladra y muerde: lo que acabas de experimentar en ti mismo. Pues está bien claro que la mala jugada de la que has sido víctima no iba dirigida contra tu trabajo en particular, sino contra tu persona; y yo vivo de la segura esperanza de que pronto también me toque finalmente a mí probar algo de aquello que me espera todavía en esta atmósfera infernal. Pero, querido amigo, ¿qué tienen que ver con los trabajos tuyos y míos los juicios de otros sobre nuestras personas? Pensemos en Schopenhauer y en Wagner y en la inagotable energía con la que mantuvieron la fe en sí mismos ante el escándalo de todo el mundo “culto”; y si no está permitido apelar a los *deos maximos*, nos quedará siempre el con-

Cuando sabe que le proponen para ocupar una cátedra universitaria, y que se tambalean los planes de un año en París con sus mejores amigos, escribe: «hubiese querido gozar todavía un poco de la vida antes de convertirme en un esclavo de la profesión, hubiese deseado vehementemente saborear la seriedad profunda y la encantadora excitación de una vida errante, y saborear una vez más la indescriptible felicidad de ser espectador y no protagonista...» Ironías del destino, Nietzsche incluso quería arrojar la filología al sitio que creía que le correspondía, el trastero de las antiguallas, y ponerse a estudiar química. Las perspectivas de esa cátedra son, por otra parte, excelentes: promoción y subida de sueldo en breve tiempo; autoridades liberales y generosas; cercanía a Wagner, etc.<sup>77</sup>. Recuérdese que por entonces todavía no había finalizado sus estudios (licenciatura y doctorado) y con humor dice que acababa de entrar «en la casta del sagrado profesorado»<sup>78</sup>. No obstante, pocos meses después, antes de trasladarse a su nuevo destino, le escribió a un amigo:

Todavía no noto la joroba inevitable del catedrático. ¡Zeus y todas las musas me guarden de ser un filisteo, un *anthropos ámousos*, un hombre de rebaño! Además, no sé lo que tendría que hacer para conseguirlo, dado que no lo soy. Es cierto que estoy próximo a una clase de filisteísmo, a la especie del «especialista»; pero es demasiado natural que el peso diario y la continua concentración del pensamiento sobre determinados campos y problemas del saber amortigüen algo aquella receptividad espontánea y ataque en la raíz el sentido filosófico. Pero me imagino que podré afrontar con más paz y seguridad este peligro; la seriedad del filósofo ha arraigado profundamente en mí y el gran mistagogo me ha mostrado los verdaderos y esenciales problemas de la vida y del

---

suelo de que no se puede negar a dos tipos raros su derecho a existir.. y que dos tipos raros que se comprenden y coinciden entre sí son un agradable espectáculo para los celestes.» Carta a Rohde de 20 de noviembre de 1868, C, I, pp. 550-551.

<sup>77</sup> Véase la carta a Rohde de 17 de enero de 1869, C, I, pp. 561-563. A Gersdorff le precisa que esas autoridades de Basilea son «absolutamente libres de prejuicios, libres de espíritu, y no son amigos de las formalidades... nosotros no estamos acostumbrados a esto en Prusia, y especialmente en la rama de la enseñanza.» C, I, p. 565.

<sup>78</sup> C, I, p. 571.

pensamiento con demasiada claridad para que yo pueda temer alguna vez una ignominiosa defección de la «idea». Conseguir curar mi ciencia con esta nueva sangre, comunicar a mis oyentes aquella seriedad schopenhaueriana que está impresa sobre la frente del hombre sublime – éste es mi deseo, mi audaz esperanza: quisiera ser algo más que un maestro de disciplina de hábiles filólogos: la generación de profesores del presente, el cuidado de la nidada sucesiva, todo esto se agita ante mi mente. Si debemos ajustar cuentas con nuestra vida, intentemos usarla de tal manera que otros la bendigan como valiosa, cuando nosotros nos hayamos felizmente redimido de ella <sup>79</sup>.

En efecto, a comienzos de 1869, Nietzsche, que aún no era doctor pero ya había ganado premios de investigación y tenía artículos en prestigiosas revistas, obtuvo el grado por sus publicaciones y fue nombrado *catedrático* de filología clásica de la Universidad de Basilea, con obligaciones en el Instituto de bachillerato (*Pädagogium*) adjunto a ella, y con responsabilidades en la dirección del Seminario de clásicas. Incluso con el tiempo llegó a ocupar cargos administrativos, como el de secretario, nombrado por el rector. Su perspectiva de los problemas en torno a la enseñanza cambia entonces de enfoque y gana en complejidad y en concreción <sup>80</sup>. Este trabajo

---

<sup>79</sup> C, I, pp. 582-583. Carta a Carl von Gersdorff del 11 de abril de 1869.

<sup>80</sup> He aquí un fragmento póstumo del Nietzsche profesor, de las notas preparatorias para *Ecce homo*: «En el fondo, yo soy uno de esos educadores involuntarios, que no necesitan principios para educar, ni tampoco los tienen. El solo hecho de que en siete años de enseñanza en la clase superior del *Pädagogium* de Basilea no tuve ningún pretexto para imponer castigo alguno y que, como más tarde se me confirmó, los más holgazanes se volvían conmigo incluso laboriosos, lo demuestra en cierto modo. De esa práctica me ha quedado en la memoria una pequeña astucia: en el caso de que un estudiante fuese claramente insuficiente en la repetición de lo que yo había expuesto durante la hora anterior, la culpa de ello me la atribuía siempre a mí mismo, — por ejemplo, yo decía que si me expresaba de modo demasiado conciso o demasiado incomprensible, cada cual tenía derecho a exigir de mí una nueva explicación, una repetición. Que un profesor tenía la misión de hacerse accesible a *toda* inteligencia... Me han dicho que este truco tenía efectos más fuertes que una reprimenda, cualquiera que fuese. — Yo no he tenido, ni en el trato con alumnos de bachillerato, ni con los de Universidad, la menor dificultad, aunque al comienzo mis veinticuatro años no sólo me *acercaban* a ellos. Asimismo, formar

profesional, con sus muchas y diferentes clases magistrales, con seminarios y cursos de doctorado, con la acuciante necesidad de publicar y el forzoso sometimiento a la opinión pública de los colegas de su especialidad, le condicionó la vida siete años, mejor dicho, toda una década si contamos las interrupciones sufridas por problemas de salud, hasta que la enfermedad le obligó a presentar la renuncia a su cargo y a jubilarse prematuramente.

He aquí cómo luego lo narró:

Habían pasado diez años en los cuales la *alimentación* de mi espíritu había quedado propiamente detenida, en los que no había aprendido nada utilizable, en los que había olvidado una absurda cantidad de cosas a cambio de unos cachivaches de polvorienta erudición. Arrastrarme con acribia y ojos enfermos a través de los métricos antiguos —¡a esto había llegado!— Me vi, con lástima, escuálido, famélico: justo las realidades eran lo que faltaba dentro de mi saber, y las «idealidades», ¡para qué diablos servían! – Una sed verdaderamente ardiente se apoderó de mí: a partir de ese momento no he cultivado de hecho nada más que fisiología, medicina y ciencias naturales —incluso a auténticos estudios históricos he vuelto tan sólo cuando la *tarea* me ha forzado imperiosamente a ello. Entonces adiviné también por vez primera la conexión existente entre una actividad elegida contra los propios instintos, eso que se llama «profesión» (*Beruf*), y que es la cosa a la que menos estamos llamados – y aquella imperiosa necesidad de lograr una *anestesia* del sentimiento de vacío y de hambre por medio de un arte narcótico— por medio del arte de Wagner, por ejemplo<sup>81</sup>.

---

parte de los tribunales para juzgar las tesis doctorales no me ha dado ninguna oportunidad de aprender cualquier otro arte o método diferentes: lo que hacía de manera instintiva no sólo era lo más humano en tales casos, — yo mismo sólo me encontraba en esos exámenes perfectamente bien cuando había llevado al doctorando a que anduviera por buen camino. Todo el mundo tiene en tales casos tanto espíritu —o tan poco— como el que tiene el ilustrísimo examinador... Si me ponía a escuchar, me parecía siempre que, en el fondo, se estaban *examinando* los señores examinadores.» F. Nietzsche, *Fragmentos póstumos (1885-1889)*, Vol. IV, ed. de J. L. Verma y J. B. Llinares, Madrid, Tecnos, 2006, pp. 763-764. El fragmento aparece en el cuaderno 24, fragmento 1, apartado 4. Desarrolla lo iniciado en EH, «por qué soy yo tan sabio», ed. cit., pp. 30-31.

<sup>81</sup> EH, «Humano, demasiado humano», § 3, ed. cit., p. 92.



La pensión que le concedieron le permitió subsistir como escritor y viajero errante de gastos muy controlados en la década siguiente. Por desgracia, sus libros se vendieron muy poco, y los profesores universitarios, tanto filólogos como filósofos, incluso los amigos y conocidos del propio pensador, apenas les prestaron atención. Ya que sufragaba él mismo sus ediciones, dependía en cierto modo del eco de esas publicaciones sobre el colectivo universitario, sobre el público aparentemente formado que lo había de leer, insensible a su extraordinaria escritura, y al que tenía que deletrearles incluso el nombre de Stendhal. En este sentido, cuando Nietzsche aborda la cuestión universitaria en sus diferentes facetas, sus consideraciones tienen una veracidad avalada por todas sus vivencias, sus alegrías, sus esperanzas y sus decepciones.