



VOL: AÑO 2, NUMERO 5

FECHA: OTOÑO 1987

TEMA: EXPLORANDO EN LA UNIVERSIDAD

TÍTULO: **La idea de la universidad - procesos de aprendizaje [*]**

AUTOR: *Jürgen Habermas*

TRADUCTOR: Francisco Galván Díaz

SECCION: Artículos

TEXTO

I En el primer cuaderno del año inaugural de la revista *Die Wandlung*, fundada por Karl Jaspers y Alfred Weber, Dolf Sternberger y Alexander Mitscherlich, se puede releer un discurso de Jaspers fechado en 1945. Esta es la época en que el filósofo retorna de la emigración interna a la cátedra, justo cuando se vuelven a abrir las puertas de la Universidad de Heidelberg. En esas notas -La idea de la Universidad (Die Idee der Universität)- Jaspers desarrolla pensamientos centrales acerca de la situación histórica contemporánea, con un marcado énfasis en la reconstrucción alemana. La publicación original data de 1923 y de una reimpresión de 1946. Sin embargo, en 1961, vuelve a aparecer reelaborada y aumentada. Entre una publicación y otra median 15 años, tiempo que resulta suficiente para que Jaspers se desencante de sus esperanzas originales. Así en el prólogo a la edición más reciente se muestra impaciente, por así decirlo, intransigente al sostener que: "O se consigue el mantenimiento de la universidad alemana mediante el renacimiento de la idea comprometida con la realización de una nueva forma organizativa, o ella encontrará su final en el funcionalismo de las gigantescas instituciones de instrucción y formativas de las fuerzas especializadas de la ciencia y la técnica. De aquí que sea válido bosquejar la pretensión de una reforma posible de la universidad". [1]

Todavía sin cohibirse, Jaspers parte orientándose en premisas fundadas en una sociología implícita del idealismo alemán. Conforme a ellas los órdenes institucionales son formas del espíritu objetivo. Afirma que una institución sólo es capaz de funcionar con permanencia en la medida que corporiza vitalmente la idea que le es inherente y sostiene que si el espíritu escapa a ella se petrifica de la misma forma en que ocurriría un mero mecanismo, como sería el caso de un organismo sin alma al descomponerse en materia inerte.

Para este discurso lo que significa la idea de universidad desde Humboldt, es el proyecto de la cristalización de una forma de vida ideal. Esta concepción debe distinguirse frente a otras ideas fundadoras, de manera que no se le reduzca sólo a una de las muchas formas de vida particular de la estratificada sociedad burguesa temprana de los estados profesionales (*berufsständisch*). Así puede entenderse gracias al binomio que le es característico de Ciencia y verdad -a lo general, al pluralismo de las formas de vida social precedentes. La idea de universidad tiene que ver así con las leyes culturales según las cuales se constituyen todas las formas del espíritu objetivo.

Pero igual si nosotros prescindieramos de la exuberante pretensión de lo ejemplar ¿no será un a priori irreal la premisa, la confusa figura, de un moderno sistema de educación superior que podría imponerse por, e inspirarse en la forma común de pensar de sus

miembros? "Sólo quien porta la idea de la universidad en sí (an sich), puede pensar y actuar para ella". [2] ¿Qué acaso Jaspers no pudo aprehender de Max Weber, que la realidad formada organizacionalmente, en la que se sedimentan los sistemas parciales -especificados funcionalmente- de una sociedad altamente diferenciada, no se basa sino en otras premisas? La capacidad funcional de tales empresas e instituciones depende justamente del desacoplamiento de los motivos de sus miembros respecto de las funciones y fines de la organización. Las organizaciones ya no cristalizan ninguna idea. Quien se siente obligado con las ideas debería limitar su espacio de juego operativo al horizonte comparativamente estrecho del mundo de vida [**] compartido intersubjetivamente por los miembros.

En uno de los muchos artículos conmemorativos, con los que el FAZ [***] halagó a la universidad de Heidelberg en su 600 aniversario también se llegó a la siguiente conclusión desencantada: "El reconocerse en Humboldt es la mentira de vida de nuestras universidades. Ellas no tienen ninguna idea". [3] A este punto de vista se adscriben todos esos reformadores de la universidad, que se han basado -como Jaspers- en la idea de universidad y que aún lo hacen con una voz que se torna cada vez más débil, en relación al espíritu puramente defensivo de una crítica cultural enemiga de la modernización.

Ahora bien, Jaspers no estaba al margen de las vías idealistas del pesimismo cultural burgués, enfrentado a la sociología elitista en el campo formativo. Es decir, Jaspers no se liberó de la ideología subyacente en los mandarines alemanes. Pero él no era el único ni el más influyente entre los que intentaron, durante los años sesenta, una discreta reforma universitaria con fundamento en las ideas de las reformas prusianas. En 1963, dos años después de la reedición del escrito ya citado de Jaspers, Helmut Schelsky pidió la palabra con el título de su inconfundible libro Soledad y Libertad ("Einsamkeit und Freiheit"). Y nuevamente, dos años más tarde, apareció la redacción de una memoria (presentada inicialmente en 1961) del SDS [*4] bajo el nombre de Escuelas Superiores en la Democracia (Hochschule in der Demokratie). Estos son tres escritos de la reforma universitaria de 3 generaciones y de tres perspectivas diferentes. Ellos marcan respectivamente una distancia devenida más grande en relación a Humboldt -y un creciente desencanto científico- social en torno de la idea de universidad. Empero, naturalmente, el distanciamiento generacional y el cambio de mentalidad sucedido no le permite a ninguno de estos tres enfoques distanciarse plenamente del hecho de que se trata llanamente de una reforma crítica de esa idea: "Reforma de la universidad", opinó Schelsky, "es hoy una recreación y una reformulación de su modelo; por consiguiente la repetición actualizada de la tarea que Humboldt y sus contemporáneos trazaron para la universidad". [4] El prólogo que en su tiempo recomendé para la memoria del SDS, se concluye con la frase: "La lectura pudiera resultar provocativa para los que se inclinan por continuar ininterrumpidamente una gran tradición. Así que alrededor de esto, tal crítica solo es inflexible porque ella misma toma sus parámetros del mejor espíritu universitario. Los autores (entonces estudiantes berlineses, hoy profesores renombrados como Claus Offe y Ullrich Preuss), se identifican con lo que la universidad alemana alguna vez aspiró llegar a ser". [5]

Veinte años y una reforma de la organización de las escuelas superiores realizada a medias y en parte de nuevo retomada, nos disocian de los intentos de conferir una forma novedosa a la universidad orientados por su idea de renovación. Después de que se disiparon las nebulosidades de la polémica acerca de la entretanto dispuesta universidad grupal, con resignación se centran las miradas en torno a un paisaje universitario polarizado. ¿Qué podemos aprehender de estos veinte años? La cuestión se nota como si esos realistas conservaran con derecho, lo que ya habían aclarado -como Jaspers observa- luego de la primera guerra mundial: "¡La idea de la universidad está muerta!". "¡Desprendámonos de las ilusiones!". "No corramos más en pos de ficciones!". [6] ¿O es

que acaso no hemos entendido correctamente el papel que por consecuencia pudiera jugar una idea tal, para la autocomprensión de los procesos de aprendizaje universitariamente organizados? ¿No será que la universidad debería desembarazarse de lo que una vez se ha denominado 'su idea', tirarlo como se hace con una cáscara vacía, en su camino hacia la especificación funcional en el interior de un sistema científico diferenciado aceleradamente? ¿O tal vez la forma universitaria de los procesos de aprendizaje organizados científicamente aún hoy se encuentra sujeta a un entramado de funciones, que no demandan precisamente un modelo normativo, pero sí una cierta comunidad en las autointerpretaciones de los universitarios, ya que son el resto de una conciencia corporativa?

II

Es probable que un vistazo al desarrollo exterior de las universidades sea suficiente para responder a estas preguntas. La expansión de la educación superior después de la segunda guerra mundial es un fenómeno universal, que ha motivado a T. Parsons a hablar de una "Revolución Educativa". En el Reich alemán se redujo a la mitad el número de estudiantes entre 1933 y 1939, de 121,000 a 56,000. En el terreno de la nueva RFA, en 1945 sólo existían 15 escuelas superiores.

A mediados de los años cincuenta medio centenar de centros de educación superior se ocupaban de casi 150,000 alumnos. A principios de los sesenta se pusieron las bases para una construcción conforme a fines del sector terciario. Desde entonces nuevamente se ha cuadruplicado el número de estudiantes. Hoy se forman más de un millón de estudiantes en 94 escuelas superiores científicas. [7] Naturalmente estos números absolutos adquieren, en principio, un contenido informativo si se les compara internacionalmente.

Después de 1945, comienza en casi todas las sociedades industriales occidentales la tendencia a la ampliación de la formación formal y continúa fuertemente hasta el final de los años sesenta. En las sociedades socialistas desarrolladas se concentra el mismo deslizamiento de la extensión de los años cincuenta. En todos los países industriales aumentó la tasa escolar secundaria calculada por la UNESCO para el período de 1950 a 1980, de un 30 a un 80 y la correspondiente tasa en la educación superior de casi 4 a 30. Los paralelos en la expansión de la formación en las diversas sociedades industriales, se muestran aún con mayor claridad cuando se compara -como se hace en el informe sobre educación publicado por el Instituto Max Planck para la investigación educativa- la selectividad del sistema educativo en la RFA con la de USA, Gran Bretaña, Francia y la RDA. Aún cuando los sistemas educativos nacionales están contruidos de una manera totalmente diferente, y a pesar de las diferencias en el sistema político y social, para los más altos niveles de calificación, resultan los mismos órdenes de importancia. Cuando se mide la élite educativa en los grados académicos más altos (en la regla según el doctorado), su cuota es del 1.5% al 2.6%; pero si se le compara a partir de los egresados en el terreno de los grados más importantes del estudio académico de mayor duración (Licenciatura, Maestría y examen de Estado), en un año su cuota gira entre el 8% y el 10%. Los autores del segundo informe del Instituto antes mencionado profundizan éstas comparaciones, las llevan al terreno de la diferenciación cualitativa y establecen, por ejemplo, que la productividad científica en las especialidades particulares se aproximan en lo internacional, de una forma que deja boquiabiertos a todos, si se atiende a la acción de las publicaciones y a indicadores externos. Esto se da independientemente de que los sistemas nacionales de educación superior se recorten a partir de una selección estructurada abiertamente o bien fuertemente orientada a la formación de élites. [8]

Las universidades alemanas se han transformado, además, con todo y la abiertamente rígida resistencia en contra de las reformas decretadas estatalmente, y no sólo en sus dimensiones cuantitativas. Las vías más significativas de una herencia específicamente alemana se han clausurado. Con la universidad de ordinarios (Ordinarien-universität) se han descompuesto jerarquías superadas; mediante una cierta nivelación del status, la ideología de los mandarines ha llegado a perder sus fundamentos. Encajonamientos y diferenciaciones internas han llevado a una más fuerte disociación de la docencia y la investigación. En una palabra: también en la RFA, en sus estructuras internas, se han igualado las universidades de masas a las escuelas superiores de otros países industriales.

Del distanciamiento de la perspectiva sociológica-educativa internacionalmente comparada resulta un cuadro que impone una interpretación funcionalista. Según ese enfoque las regularidades de la modernización social determinan, al mismo tiempo el desarrollo de los centros de educación superiores; claro que en la RFA en comparación con la RDA y con el occidente exterior, se instituyen con un decenio de retardo. En la fase de gran aceleración, la expansión educativa ha generado ideologías concomitantes. El conflicto entre los reformadores y los exponentes de un status quo vuelto insostenible en ese entonces, parece que se ha dirimido -desde todos los ángulos- bajo falsas premisas, de modo que en torno a la idea de universidad se llegó a plantear la disyuntiva de reformarle o mantenerle. En estas formas ideológicas se ha realizado un proceso que ninguna de las partes disputantes deseaba y que los estudiantes en revuelta, en su tiempo, combatieron como "reforma universitaria tecnocrática". En el marco de la reforma a nosotros nos parece que sólo ha surgido un más nuevo impulso en la diferenciación del sistema científico, que se ha independizado funcionalmente en todos lados; así la integración normativa en las cabezas de profesores y estudiantes resulta menos necesaria cuando se controla a través de mecanismos sistemáticos y con la generación disciplinaria de informaciones valoradas técnicamente, de manera que las calificaciones profesionales se ajustan a los medios de vida de la economía y de la administración planificante. A este cuadro se adaptan las recomendaciones programáticas del Consejo Científico que demanda una translación de los contrapesos a favor del gobierno sistémico de la autonomía disciplinaria, en suma, a favor de una diferenciación de la investigación y la enseñanza. [9]

Desde luego, la continencia político ideológica del Consejo Científico deja abiertas interpretaciones retomadas. Las recomendaciones precavidas no implican necesariamente una lectura funcionalista que hoy se conecta con un modelo neoconservador de interpretación muy difundido. Por una parte, se plantea un sistema científico diferenciado funcionalmente para el que sólo sería una limitación la fuerza normativamente integradora de una autointerpretación corporativa en un centro cimentado idealmente. Por otra parte, el dato del aniversario adquiere muy bien un motivo retórico, para difundir más allá de una autonomía sistémica de las escuelas superiores la careta tradicional de algo totalmente diferente, a saber, una autonomía mentada normativamente. Bajo este velo se pueden arreglar discretamente, entonces, los canales de información entre los sistemas parciales devenidos funcionalmente autónomos, entre las escuelas superiores y el complejo administrativo-militar. Desde este punto de vista se mide la conciencia de la tradición solamente a partir de su valor compensatorio. Parcialmente es un mérito que tales huecos tan grandes se pudieran taponear con alguna de las ideas de universidad despojada. Naturalmente, también esta interpretación neoconservadora pudiera ser, considerándolo sociológicamente, el simple reflejo de una coyuntura educacional que es resultado de sus propios ciclos -absolutamente imperturbables por las políticas, los temas y las teorías, que en su caso, ayudan a lograr un auge.

La política educativa activa que se ha determinado entre nosotros al inicio de los sesenta en la dirección de un empuje modernizador atrasado, se basó hasta el final de la gran coalición en un consenso resistente de todos los partidos. Mientras que en el primer gobierno Brandt la RFA experimentó una alta coyuntura en la política educativa, al comienzo de la polarización, a partir de 1974, se impuso finalmente la depresión, porque desde entonces la política educativa ha sido entendida por ambas partes como mediada por una enérgica crisis económica. Desde la perspectiva de los absolventes la cuestión fue vista conforme a las difíciles condiciones del mercado de trabajo, de los costos y financiamientos, y en general en relación a la crisis del presupuesto público. [10] De esta manera es posible entender que lo que hoy a los neoconservadores les parece una reorientación realista de la política educativa, no es otra cosa que un fenómeno sintetizador explicativo, crecientemente económico y político, de la planificación educativa. [11] Pero si bien en cierto modo las coyunturas educativas pueden asumirse por medio de los temas y teorías, la interpretación funcionalista que hoy domina no se debe tomar simplemente *at face value*. Los procesos de diferenciación que se han acelerado en los dos últimos decenios no se deberían recortar acorde a una descripción teórico-sistémica y tampoco conducir a la conclusión de que ahora las universidades se han emancipado totalmente de los horizontes del mundo de vida.

El vínculo tradicional de las diversas funciones bajo el abrigo de una institución y también la conciencia, indican aquí que el proceso de obtención de los conocimientos científicos no sólo está entrelazado con el desarrollo técnico y con la preparación de profesiones académicas, sino también con la formación general, la tradición cultural y la ilustración en la esfera pública política. Esto podría ser de vital importancia para la investigación misma. Visto empíricamente, parece haber una propuesta abierta: ¿No deberían disminuirse por fin los estímulos de los procesos de aprendizaje científico, aún si estuvieran exclusivamente especializadas en la función de la investigación?. La productividad científica pudiera estar en dependencia de las formas universitarias de la organización, si bien consignadas a los complejos diferenciados entre sí mismos de la experiencia de las nuevas generaciones, tanto en lo relativo a la preparación en profesiones académicas como en la participación en los procesos de la formación general del autoentendimiento cultural y en la formación de la opinión pública.

Las escuelas superiores están todavía enraizadas en el mundo de vida, más allá del envainamiento significativo de sus funciones. Las vías generales de la socialización, de la tradición y la constitución de la voluntad social-integrativa, a través de las cuales se produce el mundo de vida, por lo general se continúan en el interior de la universidad sólo bajo las condiciones altamente artificiales de los procesos científicos del aprendizaje, programados para la obtención de conocimientos. Con todo esto, en la medida que esa correlación no se desgarre plenamente, la idea de universidad no puede estar absolutamente muerta. En las horas del nacimiento de la universidad alemana clásica, los reformadores prusianos han elaborado una imagen de ella, que sugiere un nexo supersimplificado entre los procesos de aprendizaje científico y las formas de vida de las modernas sociedades. Han demandado a la universidad, desde la óptica de una filosofía conciliadora e idealista, la fuerza de la totalización que una institución como ella debería exigir desde el comienzo. No es casual que hasta muy entrados los años sesenta de nuestro siglo, la idea de la universidad en Alemania deba agradecer impulsos a su fascinación. El cómo es que mientras tanto su fuerza ha sufrido menoscabo, se puede inferir incluso en el sitio de nuestras conferencias. Que el teatro de la ciudad haya emprendido esta iniciativa admirable, da entrada al pensamiento de que todavía puede empapar a la idea de universidad de una nueva vitalidad, pero sólo extra muros.

Para esclarecer la complejidad del nexo entre universidad y mundo de vida, quisiera desprender el núcleo de la idea de universidad de las cubiertas de sus

supersimplificaciones. Me remitiré primeramente a la idea clásica de Schelling, Humboldt y Schleiermacher, y luego trataré a tres de las variantes de su renovación en el ejemplo de Jaspers, Schelsky y los reformadores del SDS.

III

Humboldt y Schleiermacher enlazan dos pensamientos con la idea de universidad. Primero se trata para ellos del problema de cómo la ciencia moderna, puesta en libertad respecto de la tutela de la religión y la iglesia, puede llegar a institucionalizarse sin que se amenace su autonomía por otros flancos -sea a través de los órdenes de la autoridad estatal, que posibilita la existencia externa de la ciencia, a través de las influencias de la sociedad civil, que está interesada en los resultados utilizables del trabajo científico. Humboldt y Schleiermacher contemplan la solución del problema con una autonomía científica organizada estatalmente que proteja a las altas instituciones científicas frente a las intervenciones políticas y los imperativos sociales. Por otra parte, ambos quieren también explicar ¿Por qué en el interés mismo del Estado radica garantizar a la universidad la forma excepcional de una libertad ilimitada hacia adentro?. Por ello se recomienda un Estado cultural según las consecuencias benéficas que debería tener la fuerza totalizante profundamente unitaria de la ciencia institucionalizada como investigación. Afirman que si solamente se dejará a la dinámica interna de los procesos de investigación, determinar el trabajo científico, y si con ello se conservara el principio de que "la ciencia se debe tratar como algo todavía no totalmente descubierto y tampoco totalmente descubrible" [12] entonces se debería resumir la cultura moral -y de ello los dos estaban convencidos- y en suma la vida intelectual de la nación, en los altos institutos científicos como en un foco. [13]

Estos dos pensamientos amalgaman elementos para la idea de universidad y explican algunas de las características de la tradición universitaria alemana. Hacen comprensible primeramente la relación afirmativa de ciencia universitaria comprensiva apolítica de cara al Estado. En segundo lugar dejan ver las circunstancias defensivas de la universidad respecto de la práctica profesional, en especial de los requerimientos formativos, que pudieran poner en peligro el principio de la unidad de docencia e investigación y por último, enfatizan el lugar central de la facultad de filosofía en el interior de las escuelas superiores así como la significación ceremonial que se le confiere globalmente a las ciencias de la cultura y de la sociedad. El término "ciencia" cobra en alemán muy ricas connotaciones que no encuentran ningún equivalente simple en inglés o francés. De la idea de universidad resulta, pues, por una parte, una gestación en desarrollo debido a la acentuación remisiva de la autonomía científica y a la autonomía funcional del sistema científico, que se debería contemplar tan sólo a partir del binomio "autonomía y libertad" y a partir de la distancia respecto de la sociedad burguesa y la esfera pública política. Por otra parte, en lo general también tiene lugar la fuerza marcadamente cultural de una ciencia en la que se debe resumir reflexivamente la totalidad del mundo de vida. Para la relación defensiva acerca de la sociedad burguesa y para el nexo global en torno al mundo de vida, la ciencia debe naturalmente satisfacer condiciones especiales, puesto que se presenta como una ciencia básicamente filosófica.

Así, los reformadores se pudieron representar el proceso científico como un proceso circular cerrado en sí y narcisista, de la teoría en investigación, porque la filosofía del idealismo alemán de por sí necesita de la unidad de docencia e investigación. Mientras que hoy una discusión acerca de cualquiera de los niveles más nuevos de la investigación y de la presentación de la escala del saber para los fines del estudio son dos cosas diferentes. Schelling mostró en sus "Conferencias acerca del método del estudio académico" (Vorlesungen zur methode des akademischen Studiums), que de la construcción del pensamiento filosófico mismo se desprende la forma de su mediación

pedagógica. Contrapuso el discurso "puramente histórico" de los resultados finales frente al desplazamiento constructivo "del todo de una ciencia a partir de la contemplación vital interna". [14] En una palabra: este tipo de teoría requirió de una estructuración constructiva que coincide con el currículum de su exposición.

De la misma manera la universidad pudiera agradecer a la fuerza totalizante de la ciencia su nexo interno respecto del mundo de vida. Los reformadores confiaban en la fuerza profundamente unificadora de la filosofía, según tres aspectos -por cierto, en concomitancia, como hoy diríamos, con la tradición cultural, la socialización y la integración social. La ciencia básica filosófica fue antes que nada enciclopédica y como tal pudo asegurar tanto la unidad en la diversidad de las disciplinas científicas como también la unidad de la ciencia con el arte y la crítica, por un lado, y por el otro, con el derecho y la moral. La filosofía se encargó como forma de la reflexión de la cultural total. Su rasgo platónico fundamental debía, en segundo lugar, asegurar la unidad de los procesos de investigación y formación. A saber, en cuanto se concibían ideas, al mismo tiempo se les conforma en el carácter ético del cognoscente y se les libera de cualquier dogmatismo. La exaltación del absoluto abre el camino para el despliegue universal de la individualidad. "Las escuelas básicas pudieron ser, de igual forma, instituciones formativas de la ciencia", [15] ya que el trato con aquel tipo de saber, torna razonable. Por último, el fundamento de la reflexión filosófica de toda la formación teórica prometió la unidad de ciencia e ilustración. Ya que la filosofía se ha vuelto una especialidad que acude al interés esotérico de los especialistas, de manera que es posible una filosofía que parta de una relación que el sujeto cognoscente tiene consigo mismo y que despliegue todos los contenidos del conocimiento en la dirección de un movimiento del pensamiento reflexivo, debe satisfacer el interés esotérico del especialista en la ciencia y al mismo tiempo el del profano en el autoentendimiento e ilustración. [16] En la medida que la filosofía, como dice Hegel, comprenda su tiempo en pensamientos, se puede sustituir la fuerza social integrativa de la religión por medio de la fuerza conciliante de la razón. De aquí que Fichte haya podido pensar a la universidad, que llanamente institucionalizara una ciencia tal como el lugar de origen de una sociedad futura emancipada, precisamente como el centro de la educación nacional. La ciencia ensayada en la reflexión crea ciertamente claridad no sólo acerca de las cosas que nos permanecen ajenas, sino también sobre las raíces más profundas de nuestras vidas: "Sin embargo, cada cuerpo científico debe desear para sí, claridad de cabo a rabo, entenderla como su interés propio y demandarla con todas las fuerzas; por ello debe preparar y hacer posible la renovación de todas las relaciones humanas, sin dejar de lado que él sólo ha podido alcanzar alguna consistencia en sí mismo, al dejar fluir inconteniblemente la organización para la educación de la nación, como su propia dimensión, en pos de la claridad y la libertad intelectual". [17]

Lo más riesgoso e improbable de cada idea de universidad, que nos salta a la cara, en los famosos documentos constitutivos, se torna transparente en su totalidad, primero, cuando se clarifican las condiciones que deberían haberse satisfecho para la institucionalización de una ciencia tal -de una ciencia que se comprometa no sólo a posibilitar, sino que garantice automáticamente la unidad de investigación y docencia mediante su estructura interna, la unidad de las ciencias, la unidad de ciencia y formación general, así como a través de la unidad de la ciencia y la ilustración.

La estricta unidad comprendida de investigación y docencia, significa que sólo se enseña y se aprehende en la medida que sea necesario para el progreso científico. En este sentido la ciencia también se debe poder reproducir, de manera que los profesores formen sus generaciones sustitutas. El investigador del futuro es la única meta que la universidad hace suya en sus tareas formativas de los sabios que investigan. Esta limitación de la preparación de profesiones académicas a la exigencia de la descendencia científica, de todas maneras conserva una cierta plausibilidad cuando menos para la facultad de

filosofía, siempre y cuando se complemente el profesorado por el círculo de los profesores preuniversitarios (Gymnasiallehrer) formados por ellos.

Aquí pudiera dársele nuevamente validez a la idea de la unidad de las ciencias, sólo si se subordinaran las facultades superiores a la dirección científica de una facultad de artes totalmente transformada y si la filosofía, que tendría aquí su sitio, avanzara en los hechos hasta el nivel de una ciencia fundamental de las ciencias del espíritu y de la naturaleza, unificadas. Este es el sentido de la polémica contra las ciencias de la vida (Brotwissenschaften), contra la disminución de las escuelas especiales, contra la inferencia simple de las facultades que no encuentran su unidad en el conocimiento inmediato sino en circunstancias exteriores". Como consecuencia formulada de modo forzado, aunque desde el principio contrafáctica, se desprende la necesidad de la dominación de la facultad de filosofía "porque todos los miembros de la universidad deberían estar enraizados en ella", [18] a la que por cierto también pertenecen como facultad.

La unidad de ciencia y formación general tenía institucionalmente como condición el nexo entre quienes enseñan y quienes aprenden: "La relación entre maestros y alumnos se ha vuelto hoy totalmente otra. Los primeros no existen para los segundos. Ambos se justifican por la ciencia". [19] Esta relación de complemento básicamente igualitaria, fundada en la cooperación debería realizarse en las formas discursivas de los seminarios. Antes era ajena a la estructura personal que se conformaba ya en los institutos corporados jerárquicamente de un modelo que se correspondía con la investigación orientada por las ciencias naturales experimentales.

Exuberante era, finalmente, la idea de la unidad de ciencia e ilustración, en cuanto que la autonomía de las ciencias se cargaba con la esperanza de que la universidad pudiera anticipar una sociedad de libres e iguales en el interior de sus muros y en su microcosmos. Por esto, la ciencia filosófica parecía resumir las competencias universales del género, que para Humboldt adquirirían validez en las altas instituciones científicas y no sólo como el nivel de punta de todo sistema educativo, sino más que eso como "cumbre de la cultura moral de la nación". Naturalmente, desde el principio quedó claro como es que el cometido emancipatorio e ilustrador puede ir junto con la continencia política, que la universidad debe pagar como precio para la organización estatal de su libertad.

Estas condiciones institucionales para la implementación de la idea básica de la universidad alemana, no se dieron al principio ni tampoco pudieron tener concreción en el curso del siglo XIX, de manera que cada vez menos pudieron satisfacerse. Un sistema ocupacional diferenciado exigió primeramente la preparación científica, siempre para más profesiones académicas. Las escuelas superiores técnicas, las de comercio, las de pedagogía y las de arte no pudieron quedar existiendo permanentemente cerca de las universidades. Así pues, las ciencias experimentales nacientes que provenían del seno de la facultad de filosofía seguían el ideal metódico de la racionalidad procedimental, que condenaba [20] cada intento de caracterización enciclopédica de sus contenidos bajo una interpretación filosófica global, a malograrse. Esta emancipación de las ciencias de la experiencia, selló la caída de las concepciones del mundo metafísicamente unificadas. En medio de un pluralismo de los poderes de la fe, la filosofía también perdió su monopolio para la interpretación global de la cultura. En tercer lugar, la ciencia llegó a ser una importante fuerza productiva de la sociedad industrial. Con la vista dirigida hacia el Instituto Liebig de Giessen [5], el gobierno de Baden en 1850 acentuó, por ejemplo, "la extraordinaria importancia de la química para la agricultura". [21] Las ciencias naturales pagaron la penitencia de su función universal a favor de la producción de un conocimiento valorado técnicamente. Las condiciones de trabajo de la investigación organizada en forma de institutos fueron recortadas menos en funciones de formación general que a

partir de los imperativos funcionales de la economía y la administración. Finalmente la formación académica en Alemania sirvió para la delimitación social de un grupo burgués profesional orientado en el modelo del alto funcionariado. [22] Con esta fijación de la diferenciación conforme a los niveles profesionales entre la educación popular y la formación académica, se confirmaron empero las estructuras de clases, que desmintieron persistentemente el contenido universalista de la idea de universidad y la promesa, que ésta había lanzado, para la emancipación total de la sociedad. [23]

En la medida que fueron mayores estos desarrollos contrarios al curso, se debió entender la idea de universidad de cara a los hechos. Esa idea devino en ideología de un estrato profesional con un gran prestigio social. Para el caso de las ciencias sociales y del espíritu, Fritz K. Ringer, data la caída de la cultura de los mandarines alemanes en el período de 1890 a 1933. [24] En la interioridad protectora del poder de estos mandarines se transformó el ideal educativo neohumanista en una autocomprensión conformada a la autoridad, apolítica y aristocráticamente intelectual. [25] Pero no debe dejarse de ver el lado positivo. La idea de universidad ha contribuido en dos puntos -como idea y como ideología- al esplendor y al incomparable éxito internacional de la ciencia universitaria en el siglo XIX e incluso a su prolongación hasta los años treinta de nuestro siglo. Ella misma, con la autonomía científica organizada estatalmente renunció de hecho a la diferenciación de las disciplinas científicas de acuerdo a una dinámica internamente liberada por los procesos de investigación.

Bajo el escudo de un humanista educativo recibido sólo del exterior, las ciencias naturales han conseguido muy pronto su autonomía y se han convertido con su trabajo de investigación organizado en forma de institutos a un modelo fecundo para todo positivismo, [26] y esto vale también para las ciencias sociales y del espíritu crecientemente estructuradas en seminarios. Al mismo tiempo la ideología de los mandarines alemanes de las escuelas superiores ha creado una autoconciencia fuertemente corporativa, acorde a una demanda proveniente del Estado cultural y a una posición con reconocimiento social global. Por último, el excedente utópico, inmanente a la idea de universidad, ha conservado también un potencial crítico que armoniza a la vez con las convicciones fundamentales individualistas y universalistas del racionalismo occidental y que de tiempo en tiempo pudiera llegar a revivirse para la renovación de la institución.

IV

Esto es lo que en todo caso creían los reformadores de los años sesenta. Después de 1945, el primer impulso para la renovación ha sido insuficiente. Cerca del agotamiento material existía una extenuación de la conciencia corporativa. La idea de universidad ha sobrevivido a la forma tradicional de la conciencia de los mandarines, también a los nazis; pero gracias a la impotencia mostrada contra, o por su absoluta complicidad con el régimen nazi, apareció ante los ojos de todos la carencia de su sustancialidad. Después de 1945 los tradicionalistas todavía seguidores de la idea de Humboldt permanecieron suficientemente apegados a la defensiva, para mantener en suspenso los bien intencionados intentos de reforma y llegar a compromisos con los pragmáticos de los consejos científicos fundados a fines de los años cincuenta. El crecimiento cuantitativo de las universidades devino inevitable, se realizó entonces como un desmantelamiento de estructuras inmutables. Thomas Ellwein resume retrospectivamente la no-decisión en la siguiente fórmula: Desmantelamiento en lugar de nueva construcción; conservación de la constitución jerárquica de la universidad en lo interno y de la dimensión educativa terciaria en la totalidad con las universidades a la cabeza. [27]

En esta situación se remite de nueva cuenta Jaspers a Humboldt, mientras que Schelsky y los estudiantes del SDS intentaron una apropiación crítica de la misma herencia mediante un cierto distanciamiento científico social, en cuanto que operaron un diagnóstico objetivo del entonces emergente cambio de estructuras de la universidad. Bajo el enunciado de la socialización de la universidad y al mismo tiempo con una científización de la praxis profesional, buscaron la diferenciación de las especialidades, la institucionalización de la investigación, la escolarización de la formación académica, la pérdida de las funciones formativas e ilustradoras de la ciencia, la mudable estructura del personal, etc. En el trasfondo están, empero, las comparaciones internacionales de los sociólogos de la educación, los análisis de necesidades de los economistas educativos y los postulados de los derechos ciudadanos de los políticos de la educación. Todo esto es resumido por Schelsky bajo el título de "legalidades" (Sachgesetzlichkeiten). Ya que estos procesos tienen un carácter sistémico y ya que generan estructuras que se desprenden del mundo de vida, vacían la conciencia corporativa de la universidad, hacen estallar cada ficción de unidad que Humboldt, Schleiermacher y Schelling antaño quisieron fundar con la fuerza totalizadora de la reflexión científica. De manera interesante Schelsky opta, pero no como los reformadores de izquierda, por una adaptación simple de las universidades a las "legalidades" (Sachgesetzlichkeiten). El no se opone al tipo de reforma permanentemente tecnocrática, que mientras tanto, de hecho, adquiriría práctica. Esa opción esperaba incluso su entonces desarrollada teoría tecnocrática. En lugar de esto, Schelsky hace propuestas a partir del fundamento de la idea humboldtiana, llama a conformar las legalidades (Sachgesetzlichkeiten): "Lo decisivo es ahora que esas tendencias del desarrollo son unilaterales... que con ellas se busca poner en juego un nexo anterior y una fuerza contraconformadora, que no son independientes y solamente pueden realizarse en base a un esfuerzo creador". [28] El sistema científico diferenciado no se debe fusionar justamente, sólo con la economía, la técnica y la administración, sino que debe quedar enraizado más allá del vínculo tradicional de sus funciones en el mundo de vida. Y nuevamente debe explicarse ese nexo funcional a partir de la misma estructura de la ciencia.

Las iniciativas de reforma con plenas pretensiones teóricas de los tempranos años sesenta parten otra vez de las concepciones de la ciencia, que de cualquier manera, permiten confiar todavía en su fuerza profundamente unificadora y nuevamente se concibe a la universidad sólo de acuerdo a su forma organizativa exterior. Naturalmente entre tanto se ha transformado el lugar de la filosofía respecto de las ciencias, de modo que ella ya no forma, desde hace mucho tiempo, el centro de las ciencias diferenciadas por especialidades. Sin embargo, aquí cabe la pregunta, ¿quién debe tomar el lugar que la filosofía deja vacante? En suma, ¿era necesario mantenerse en la idea de la unidad de las ciencias? La cuestión es que la fuerza totalizadora del proceso científico no pudo ciertamente ser entendida más como síntesis y tampoco asegurarse del todo por conducto de un anclaje objetual metafísico en el absoluto o en el mundo. Una teoría que hubiera arriesgado intervenir en el todo -sea directamente o en el camino a través de las ciencias especializadas - no estaba más en la orden del día.

Jaspers ofrece comparativamente una respuesta convencional. Sostiene que la racionalidad de las ciencias experimentales determinadas sólo metódicamente en sus metas propuestas es puramente procedimental y que una unidad de contenido en el canon especializado imprevisiblemente diferenciado, ya no se puede fundar. Sin embargo, Jaspers cuenta con que la filosofía básicamente ha sido desplazada a la periferia, a las tareas de iluminación y con el análisis del quehacer no objetivable de un saber derogado; por esto intenta conservar un rol especial para la filosofía frente a las disciplinas emancipadas. Para él las ciencias necesitan, incluso, de la conducción de la filosofía, porque ese es el único motivo de la voluntad incondicional del saber y del hábito de un estilo de pensamiento científico que podría asegurar las ideas orientadoras de la

investigación mediante la reflexión sobre sus supuestos y en base a su cercioramiento. Así, la filosofía mantiene cuando menos el papel de vigilante de la idea de universidad y con ello el de invocar la instrucción de reformas.

Menos idealistas son las reflexiones de Schelsky, quien sustituye la filosofía por medio de una teoría de las ciencias. El parte de una tripartición del canon especializado en ciencias naturales, sociales y del espíritu. Las disciplinas se despliegan autónomamente; empero los tres grupos de especialidades se engranan funcionalmente en sus formas específicas de conocimiento con las de las modernas sociedades. Ellas ya no pueden captarse de conjunto y por medio de la reflexión filosófica. La filosofía se fuga cada vez más hacia las ciencias y se establece en ellas como una autorreflexión de las disciplinas correspondientes. Para las unidades ficticiamente devenidas de la universidad humboldtiana surge un equivalente: "En la medida que la filosofía se origine de las ciencias especiales y, que haga de ellas su objeto, trascendiendo críticamente, indirectamente recupera otra vez la totalidad de la civilización científica como objeto. En la medida que investigue los límites y condiciones de las ciencias particulares las mantiene abiertas... de cara al estrechamiento de sus referencias mundanas". [29]

En el mismo tiempo, yo me he vuelto abogado de una crítica científica materialista, que debe explicar los entrecruzamientos de los fundamentos metódicos de los supuestos globales de trasfondo, y las correlaciones de las valoraciones objetivas. [30] En esta dimensión de la propia reflexión críticamente científica, yo también tenía la esperanza como Schelsky, de que se pudieran hacer transparentes -por sí mismos- los nexos de los procesos de investigación con el mundo de vida. Y por cierto, no solamente los nexos con los procesos de valorización de informaciones científicas, sino sobre todo aquellos que enlazan la cultura como totalidad, a los procesos generales de socialización, a la continuación de las tradiciones, a la ilustración de la esfera política de lo público.

Aquí hay todavía otro elemento que resurge de la herencia de Humboldt, con las iniciativas de reforma. Me refiero a la importancia ejemplar, que se le ha atribuido a la autonomía de la ciencia más allá de las garantías jurídicas fundamentales de la libertad de cátedra e investigación. Jaspers entendió bajo autonomía científica la realización de una red de comunicación con ramificaciones internacionales, que debería proteger al Estado libre frente al Estado totalitario. [31] Schelsky le confiere un viraje existencial-personalista: la autonomía científica significaría el distanciamiento operado, en un retiro conforme a derecho, de y frente a la soberanía ética, de los forzamientos de la acción como cosificaciones sistémicas, que resultan de las "legalidades" (Sachgesetzlichkeiten) necesitados de formas en la sociedad moderna. [32] Para los autores del SDS, en sus "pensamientos acerca de las escuelas superiores", y también para los reformadores de izquierda, se vincula con eso que nosotros entonces hemos definido como democratización de las escuelas superiores, [33] que en realidad no es la traslación de modelos de la voluntad estatal, pero sí la expectativa de una capacidad de acción política, en el sentido y en la forma de una autonomía administrativa participatoria.

Este no es sitio para valorar en su plenitud las reformas organizativas que entonces de hecho se realizaron; sólo quisiera dejar establecido que la formulación de metas que se sintetizan en una apropiación de la idea de universidad, no ha encontrado concreción.

Tampoco puedo introducirme en los fundamentos particulares que se ofrecen retrospectivamente, si lo que se quiere es explicar el fracaso de ese aspecto de las iniciativas de reforma. En un suplemento a su libro, en 1970 Schelsky aclara ese fracaso, al señalar que el sistema científico sometido a la fuerza del incremento de la complejidad, se ha diferenciado en grados muy altos, por lo cual "no podría obrar de común acuerdo en sus diversas funciones, ni siquiera acudiendo a sus modelos comunes". [34] La expresión

delatora "modelo" se remite a premisas que probablemente fueron, en verdad, inocentes, con la finalidad de conservar el mismo paso de la dinámica de la diferenciación de la investigación. Francamente no era realista la suposición de que la empresa de investigación organizada disciplinariamente, permitiría implantar una forma de reflexión, que no se desprendiera de la propia lógica de la investigación. La historia de las modernas ciencias de la experiencia, enseña que la normal science se caracteriza a través de las rutinas y conforme a un objetivismo que protege la cotidianeidad investigadora frente a las problematizaciones.

Los deslizamientos reflexivos se resuelven mediante crisis, con ello también se realiza la expulsión de paradigmas degenerantes al tiempo que surgen nuevos, con lo cual se ve que no se generan por un proceso natural. En cambio, cuando la reflexión básica y la crítica científica se instalan en la estabilidad, se institucionalizan -igual que la misma filosofía- como especialidades al lado de otras disciplinas. No era menos no realista la esperanza de que se llegara a satisfacer la autonomía administrativa colegiada de las escuelas superiores, tan sólo en base a una participación articulada funcionalmente de los grupos interesados en la vida política, pero tampoco era menos real la idea de que se lograría una capacidad de acción política, aún cuando, en principio, se debiera forzar la reforma en contra de la voluntad del profesorado en las vías administrativas.

Así pues, si la correlación interna de la universidad no es más posible de salvar bajo estas premisas ¿Acaso no deberíamos reconocer que esa institución también puede existir al margen de cualquier idea por conveniente que fuera, incluso de aquéllas ideas que ella hubiese tenido sobre sí misma?

V

La teoría del sistema científico-social encuentra una decisión previa con la elección de sus conceptos fundamentales: imputa que todas las dimensiones de la acción se mantienen inseparables, al subordinarlas en el terreno de las orientaciones normativas a los mecanismos de control neutralmente valorativos como el dinero o los medios administrativos. Para la teoría sistémica, la fuerza integrativa de ideas e instituciones, pertenece, más o menos, a una sobreestructura funcional de un substrato de flujos de la comunicación y de la acción, que unos tras otros se concertan y por ello no requieren de ninguna norma. A esa decisión apriorista puramente metódica la considero prematura. Las normas y las orientaciones valorativas siempre están empotradas en el contexto de un mundo de vida; éste puede estar de tal modo diferenciado, que la totalidad permanece en el trasfondo y por ello también nuevamente recupera todos los procesos de diferenciación en la resaca de su totalización. Las funciones del mundo de vida -reproducción cultural, socialización e integración social- pudieran diferenciarse en dimensiones especiales de la acción. Por último, persisten vinculados al horizonte del mundo de vida, ensambladas una con otra. Los teóricos de sistemas argumentan a su favor, precisamente acudiendo a estas circunstancias: un teórico que todavía considera seriamente la fuerza integrativa de ideas e instituciones. Por ejemplo, la idea de universidad -quedaría rezagada tras las complejidad social. Así pues, en las sociedades modernas se forman sistemas autónomos que de ninguna manera se mezclan uno con otro y tampoco se especializan en una función precisa, en un sólo tipo de rendimientos. Esta concepción extrae su evidencia de un aspecto de la economía controlada por medio del dinero o de una administración regulada estatalmente vía las relaciones de poder. Es problemático hacer de esto una generalización para todos los sistemas de acción. A ello liga primordialmente su agudeza la teoría de la acción. Sugiere que cada dimensión de la acción, si es que solamente desea permanecer au courant con la modernización social, debería aceptar esa forma funcionalmente especificada, diferenciada en base a los medios de control y en donde los sistemas parciales se han desacoplado uno respecto del otro. En principio ella no

pregunta en ningún caso si ello sería válido para todas las dimensiones de la acción, por ejemplo, para los sistemas de acción cultural, como en el caso de las instituciones científicas, cuyo sector nuclear todavía está colocado, siempre, en un sistema de instituciones unidas por funciones, en escuelas superiores de carácter científico, que en ningún caso se han emancipado del horizonte del mundo de vida, en igual forma que las empresas capitalistas o los organismos internacionales. Primero debería mostrarse si la gran investigación fundamental salvaguardada por la universidad puede separarse totalmente del proceso generativo de la ciencia organizada en las escuelas superiores -si puede mantenerse sobre sus propios pies o si se torna parasitaria. Que una educación científica especializada, también desprendida de la investigación, debería, por consiguiente, aceptar daños, es cuando menos una conjetura plausible. Frente a la sobregeneralización teórico-sistémica habla, por lo pronto, la experiencia que Schelsky formula del siguiente modo: "Lo singular en el desarrollo histórico-institucional de la moderna universidad consiste en que en ese caso la diferenciación de funciones se realiza en el interior de la misma institución y apenas si tiene lugar una pérdida de funciones por la entrega de las tareas a otras organizaciones. Más bien se puede hablar así, por lo contrario, de un enriquecimiento funcional, cuando menos de un beneficio significativo y de una difusión de las dimensiones funcionales de la universidad en su desarrollo durante el último siglo". [35]

Del mismo modo esto resulta desprejuiciado para Parsons en su hasta hoy -para la sociología de las escuelas superiores- decisivo libro acerca de la universidad americana, [36] en donde sostiene que el sistema de escuelas superiores debe satisfacer paralelamente cuatro funciones: La función nuclear (a) de la investigación y de la demanda de nuevas generaciones científicas, va de la mano con (b), la de la preparación profesional académica (y de la producción de conocimiento valorable técnicamente), por una parte, con (c) las tareas de la formación general y (d) por otra parte, de las contribuciones del autoentendimiento cultural y la ilustración intelectual. Parsons se puede vincular al sistema de escuelas superiores americano fuertemente diferenciado en lo institucional y también puede agregar las tres primeras de las mencionadas funciones a las diferentes instituciones -a los graduate schools, a los professional schools y a los colleges. Pero cada una de esas instituciones está en sí otra vez diferenciada, de tal forma que se ramifican respectivamente con pesos diferentes acorde a las dimensiones funcionales. Sólo la cuarta función carece de cualquier institución propiamente portadora; se satisface en base al rol intelectual de los profesores. Si se piensa que Parsons coloca a ambas en esta cuarta función: no solamente a los rendimientos ilustrativos dirigidos hacia el exterior, hacia la esfera de lo público, sino también a la reflexión acerca del propio papel de la ciencia y en torno de la relación de las esferas cultural-valorativas, o sea, una con otra a la ciencia, a la moral y al arte; entonces, se reconoce que ese catálogo de funciones en forma cambiante restituye justamente eso que los reformadores prusianos fingieron antaño como "unidades": como unidad de investigación y docencia, como unidad de ciencia y formación general, como unidad de ciencia e ilustración y como unidad de las ciencias.

Esta idea ha cambiado natural y agravadamente su significado. Pues la diversidad múltiple de las disciplinas científicas ya no presentan como tal el medio que pudiera unir todas esas funciones. Antes como ahora los procesos universitarios de aprendizaje aparecen, empero, no solamente en un intercambio con la economía y la administración, sino en una correlación interior con las funciones de reproducción del mundo de vida. Al ir más allá de la preparación profesional académica, presentan rendimientos con el estudio de la manera científica de pensar, es decir, con un enfoque hipotético frente a los hechos y normas, al ofrecer su contribución para los procesos generales de socialización. Al ir más allá del conocimiento de expertos, los procesos universitarios de aprendizaje también coadyuvan con interpretaciones informadas y especializadas al diagnóstico de la época y

a tomas de posturas políticas de fondo, con lo cual dan un aporte a la ilustración intelectual. Pero más allá de las reflexiones sobre los métodos y los fundamentos, los procesos de aprendizaje junto con las ciencias sociales también generan un perfeccionamiento hermenéutico de tradiciones, por medio de teorías de la ciencia, de la moral, del arte y de la literatura. En suma, dan una contribución al autoentendimiento de las ciencias en lo más global de la cultura. Es la forma universitaria de la organización de tales procesos la que todavía enraiza a las disciplinas diferenciadas más allá de la satisfacción paralela de sus diversas funciones, en el mundo de vida.

La diferenciación de las disciplinas exige correspondientemente, desde luego, una fuerte diferenciación en el interior de la universidad. Este es un proceso, que permanentemente hoy se continúa -por ejemplo en la vía recomendada por el Consejo Científico para establecer el Colegio de Graduados. Funciones diferentes percibidas por grupos de personas diversas en sitios institucionales distintos con pesos variados. Por lo tanto la conciencia corporativa se diluye hacia el conocimiento compartido intersubjetivamente, de manera tal que en verdad el otro hace algo distinto que sus no iguales; sin embargo, si se toma a todos de conjunto, en la medida que se ocupan en este o aquel tipo de ciencia, puede afirmarse que cumplen no sólo con una, sino con un entramado de funciones. Estas permanecen limitadas por medio del proceso científico practicado en correspondencia a la división del trabajo. Pero el hecho de que esas funciones continúen enlazadas apenas si permite hoy, como opinó Schelsky, remitirse a la fuerza vinculante del modelo normativo de la universidad alemana. ¿Con todo sería deseable esto?

Ciertamente es aprovechable utilizar una ceremonia como ésta del 600 aniversario, para recordar cuestiones en torno a la idea de universidad y lo que queda aún de ella. La como siempre todavía enrarecida conciencia corporativa de los miembros de la universidad, puede quizás llegar a amacizarse con una tal evocación. Pero esto sólo podría ocurrir en el momento que esa actualización tomará el carácter de un análisis científico y no quedará en una pura ceremonia de aniversario, que para la cotidianeidad de la tecnocrática escolaridad superior debería compensarse con sentimientos dominicales. Para la autocomprensión corporativa de la universidad sería malamente cuestionado, si se cimentara en algo así como un modelo normativo, pues las ideas vienen y van. El chiste de la vieja idea de universidad consistiría precisamente en que ella debería fundarse en algo estable -justamente en el proceso científico diferenciado en el tiempo mismo. ¿Pero si la ciencia ya no es más utilizable como anclaje de las ideas, por qué la diversidad de las disciplinas ya no deja ningún espacio para la fuerza totalizadora, sea la de una ciencia filosófica amplia y fundamental, o acaso tan sólo la de una crítica científica material de la forma reflexiva que resulta de las mismas disciplinas?, ¿cómo pudiera llegar a fundarse entonces un autoentendimiento integrante de la corporación?

TEXTO

La respuesta se encuentra ya en Schleiermacher: "La primera ley de cada aspiración orientada hacia el conocimiento es: comunicación; y en la imposibilidad de decir cualquier cosa también únicamente para sí mismo, sin lenguaje, cuestión que la naturaleza misma de esa ley ha expresado con toda claridad. De ahí que las diferentes formas de la comunicación y de la comunidad de todas las ocupaciones consigo mismo se deberían formar en el impulso hacia el conocimiento... y también hacia la plena satisfacción regular de sus vínculos necesarios. Me apoyo sin sentimentalismos en los pensamientos ocasionales acerca de las universidades en el sentido germano, [37] de Schleiermacher, porque me tomo en serio el hecho de que son las formas comunicativas las que conservan en última instancia los procesos universitarios de aprendizaje en sus diferentes funciones.

Schleiermacher considera una "apariencia vacua", si cualquier hombre científico decide vivir para sí, con una operación y un trabajo solitarios". Por mucho que parezca que él trabaja sólo en la biblioteca, en el escritorio, en el laboratorio, es inevitable que los procesos de aprendizaje estén empotrados en una comunidad de comunicación pública de los investigadores. En cuanto que la iniciativa de búsqueda de verdad cooperativa demuestra con estas estructuras una argumentación pública, la verdad -aún cuando sólo hubiera una reputación adquirida en la community of investigators no puede nunca devenir en un puro mecanismo de control de un subsistema autorregulado. Las disciplinas científicas se han constituido internamente en esferas de lo público especializadas y sólo en esas estructuras se puede conservar su vitalidad. Las esferas públicas especializadas internamente se despliegan y se entrelazan, por una parte, en las actividades universitarias públicas. El viejo título de profesor regular público [*6] (Ordentlichen öffentlichen Professor) recuerda el carácter a nivel de esfera de lo público de las clases, los seminarios y la cooperación científica en los grupos de trabajo de los institutos incorporados. Esto vale justamente no sólo para la forma ideal del seminario y de la cooperación científica, sino también para la forma normal del trabajo científico, que Humboldt ha denominado relaciones de los profesores con sus estudiantes: Un profesor sólo adquiere esa condición, "cuando ellos (estudiantes y jóvenes colegas) se reúnen por sí mismos en torno a él, cuando buscan ambiciosa y valientemente sus metas, pero también cuando se conectan enfrentándose a la fuerza practicada unívoca y ligeramente con poca vitalidad, en todas las direcciones ya debilitadas y, todavía más, no comprometidas". [38] Les puedo asegurar que esa máxima ha sido protegida en una institución organizada sólidamente como es el Instituto Max-Planck de una manera no menos fuerte que un seminario filosófico. Aún más allá de la universidad, los procesos de aprendizaje científico conservan algo de su forma original universitaria. Viven de una fuerza productiva y motivadora de la polémica discursiva, que conlleva la promissory note del argumento sorprendente. Las puertas están abiertas, en cada momento puede emerger una nueva cara, un nuevo pensamiento inesperado.

No quiero pues repetir el error de estilizar la comunidad de la comunicación científica de los investigadores acudiendo a lo ejemplar. En el contenido igualitario y universalista de sus formas de argumentación, sólo se expresan primariamente las normas de la empresa científica, y no las de la sociedad en pleno. Pero ellas mismas, en parte, se deben poner de acuerdo acerca de lo propio, de manera pronunciada, o más bien, con las sociedades establecidas sin modelos.

CITAS:

[*] traducción de Francisco Galván Díaz, quien es profesor e investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco; eventualmente colabora con la UAP y con el Sistema de Universidad Abierto de la FCPyS, de la UNAM. Ha publicado en varias revistas especializadas y en varios libros coordinados por él. Sobre Habermas publicó la antología coeditada por la UAM-A/UAP, "Habermas y Touraine, ensayos de teoría social", 1986.

[**] En la Nota a la traducción, el traductor se ocupa de esta noción de mundo de vida.

[***] FAZ: Frankfurter Allgemeine Zeitung (Periódico general de Frankfurt).

[*4] SDS: Unión de Estudiantes Socialdemócratas.

[*5] (NdT) El Instituto de Liebig está en la ciudad de Giessen. Fue fundado por Justus von Liebig. Sus líneas de investigación se concentraban en algo así como "Ciencias de la nutrición", "Pedagogía de la economía agropecuaria", etc.

[*6] (NdT) Según las notas aclaratorias del ensayo colectivo, coordinado por Wener Fläschendränger, titulado "Professoren und Studenten. Magister und Scholaren. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick" (Profesores y estudiantes. Licenciados y escolares. Historia de las escuelas superiores y de las universidades alemanas), publicado en 1981, por la editorial Urania de Leipzig y Berlín, es conveniente atender a las siguientes consideraciones respecto de los títulos académicos en el ámbito lingüístico alemán:

Professor (Prof) (lat. profitieri: confesión, profesión) es: un título académico; un nombramiento para quienes enseñan en escuelas superiores; un título nobiliario para docentes y artistas. Visto históricamente desde 1600 el nombramiento de Professor es de hecho el ejercicio de un cargo público en las escuelas superiores y en las universidades (en 1386 se inauguró la primera universidad alemana en Heidelberg). La noción contemporánea de "Doktor" encuentra sus raíces en la de Professor, mientras que la de maestro de escuelas superiores equivale a la actual de Magister, Diplom, Diplomarbeit (licenciado). Es así que originalmente la palabra Professor se usaba sólo para referirse a los "Professor ordinarius" y "Professor extraordinarius". En el transcurso del tiempo y de los desarrollos nacionales del espacio sociolingüístico/germano originó una fuerte diferenciación social, política, cultural, y desde luego que jurídica y económica por el tipo de remuneraciones y situaciones de estatus a que dio lugar.

[1] K. Jaspers, K. Rossmann, Die Idee der Universität (La idea de la Universidad), Heidelberg, 1961.

[2] Ibidem. p. 36.

[3] K. Reumann, Verdunkelte Wahrheit, (verdad enrarecida), en FAZ del 24 de marzo de 1986.

[4] H. Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, Hamburgo, 1963, p. 274.

[5] W. Nitsch, U. Gerhardt, C. Offe, U. K. Preuss, Hochschule in der Demokratie, Neuwied 1965, p. VI.

[6] Jaspers y Rossmann, o p. cit., p. 7.

[7] No se contemplan otras 94 escuelas especializadas y 26 que tienen que ver con el arte. Cfr. H. Köhler, J. Naumann, Tren der Hochschulentwicklung 1970 bis 2000), (Las tendencias en el desarrollo de las escuelas superiores de 1970 hasta el año 2000), en "Recht der Jugend und des Bildungswesens", 32. Jg. 1984, No. 6, p. 419 y ss. Un panorama en: "Instituto Max-Planck para la investigación educativa. El sistema educativo en la República Federal Alemana", Hamburgo 1984, p. 228 y ss.

[8] Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Bildungsbericht II. (Instituto Max-Planck para la investigación educativa. Informe sobre la educación II).

[9] Wissenschaftstrat, Empfehlugen und Stellungnahmen, (Recomendaciones y tomas de postura), 1984. Ibidem, Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, (Recomendaciones para la concurrencia en el sistema de las escuelas superiores alemanas), 1985. Ibidem, Empfehlugen zur Struktur des Studiums, (recomendaciones

para la estructura del estudio), 1985. Ibidem, Empfehlungen zur klinischen Forschung, (Recomendaciones para la investigación clínica), 1985.

[10] K. Hüfner, J. Naumann, H. Köhler, G. Pfeffer, Hochkojunktur und Flaute: Bildungspolitik in der BRD, (Coyuntura alta y estancamiento: Política educativa en la RFA), Stuttgart, 1986, p. 200 y ss. Cfr. también: K. Hüfner, J. Naumann, Konjunktoren der Bildungspolitik in der BRD (Coyunturas de la política educativa en la RFA), Stuttgart, 1977.

[11] Acerca de ello también hablan las desigualdades nacionales de los cursos de las propuestas de reformas educativas. De esta manera, por ejemplo, el año pasado, 50 profesores del Collège de France plantearon al presidente francés recomendaciones de reforma educativa que recuerdan el tono y definiciones de objetivos del clima de reforma de los años tardíos en los sesenta en la RFA. Las recomendaciones inspiradas por Pierre Bourdieu se publicaron en alemán en Neue Sammlung, año 25, 1985, No. 3.

[12] W. von Humboldt, Über die innere und äussere Organization der Höheren wissenschaftlichen Anstalten, (Acerca de la organización interna y externa de los altos institutos científicos), 1810, en: E. Anrich (Coordinador), Die Idee der Deutschen Universität (La idea de la universidad alemana), 1959, p. 379.

[13] "Hay cuando menos una vida decorosa y noble para el Estado, más o menos como para el particular. Sin que a la destreza siempre limitada en el terreno del conocimiento se una -sin embargo- un sentido general. Para todos esos conocimientos el Estado es natural y necesariamente -más bien- una condición, como en el caso del particular; esa condición debe estar fundada en la ciencia, y solamente a través de ella pueden propagarse y perfeccionarse los conocimientos de manera correcta".

[14] F. W. J. Schelling, Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (Conferencias acerca del método del estudio académico, 1802, en Anrich (coordinador)), op. cit., p. 20.

[15] Schelling, Idem, p. 217.

[16] E. Martens, H. Schnädelbach, Philosophie-Grundkurs, (Curso fundamental de filosofía), Hamburgo, 1985, p. 22 y ss.

[17] J. G. Fichte, Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, en Anrich (Coordinador), op. cit., p. 217 y ss.

[18] Schleiermacher, en Anrich (Coordinador), op. cit., p. 259 y ss.

[19] Humboldt, en Anrich (Coordinador), op. cit., p. 378.

[20] Acerca de las reacciones de la filosofía alemana ante esta nueva situación; Cfr. H. Schnädelbach, Philosophie in Deutschland 1931-1933, (Filosofía en Alemania 1931-1933). Frankfurt, 1983, p. 118 y ss.

[21] J. Klüver, Universität und Wissenschaftssystem (Universidad y sistema científico), Frankfurt, 1983.

[22] L. von Friedeburg, Elite - Elitär? en: G. Becker, y otros (Coordinador), "Ordnung und Unordnung" (Orden y desorden), Weinheim, 1986, p. 23 y ss.

[23] Th. Ellwein, Die Deutsche Universität, (La Universidad alemana), Königstein, 1985, p. 124 y ss.

[24] F. K. Ringer, The Decline of the German Mandarins, (La declinación de los mandarines alemanes), Cambridge, 1969.

[25] Cfr. Mi reseña del libro de Ringer: Die Deutschen Mandarine, en J. Habermas, Philosophisch-Politische Profile, Perfiles filosóficos-políticos, Frankfurt, 1981, p. 458 y ss.

[26] Cfr. Sobre esta tesis el trabajo arriba citado de Klüwer.

[27] Ellwein, op. cit., p. 238.

[28] Schelsky, Op. cit., p. 275.

[29] Schelsky, op. cit., 290.

[30] J. Habermas, Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. (Del cambio social en la educación académica); Ibidem, University in der Demokratie-Demokratisierung der Universität (Universidad en la democracia - Democratización de la universidad), ambos en Ibidem, "Kleine politische Schriften I-IV." (Escritos políticos cortos I-IV), 1981, p. 101 y ss. 134 y ss.

[31] Jaspers, Rossman, op. cit., p. 33 y ss.

[32] Schelsky, op. cit., p. 299. El peligro de que el hombre se interprete solamente en la acción exterior y del mundo en transformación; el peligro de establecer y abordar todo e incluso a los otros hombres y a sí mismo, en este espacio objetual de la acción constructiva. Esta nueva autoalienación del hombre que puede despojar de la identidad interna de sí mismo y de los otros, este nuevo intento del hombre, representa el peligro de que el creador se pierda en su obra y los constructores en su construcción. El hombre se estremece de ello retrospectivamente y se transfiere por completo en la objetividad autoproducida, de un ser construido. Pero también trabaja incesantemente en la continuación del proceso de la autoobjetivación científico-técnica.

[33] Cfr. Nota 30.

[34] Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, 2a. edición, Hamburgo 1970, p. 243.

[35] Schelsky, op. cit., p. 267.

[36] T. Parsons, G. M. Platt, The American University, Cambridge, 1973, cfr. apéndice al capítulo 2, p. 90 y ss.

[37] En: Anrich (Coordinador), op. cit., p. 2240

[38] Humboldt, en Anrich (Coordinador), op. cit., p. 378.