

9. Las tres transformaciones de la universidad moderna

Björn Wittrock

Introducción

La universidad es, junto con la Iglesia, la institución macrosocial actual más respetada por el paso del tiempo. También cabe argumentar que es la más innovadora. Es la fuente de nuestro creciente dominio técnico sobre la naturaleza y del significado que atribuimos a ese dominio. Los fragmentos y trozos del conocimiento surgido en la universidad se introducen constantemente en el discurso cotidiano de la sociedad, ofrece información y munición para el debate público y, lo que es más fundamental, aunque pasa más inadvertido, para las reconceptualizaciones básicas del orden social.¹

La ciencia social moderna surgió en un ambiente universitario como parte de los esfuerzos de los individuos por comprender los esfuerzos de amplio alcance de la industrialización, la urbanización y el cambio social profundo. Este proceso de cambio también planteó cuestiones relativas a la naturaleza y posibilidad de una identidad cultural situada más allá de los horizontes experienciales limitados de la sociedad rural tradicional. También hubo un vínculo estrecho entre las nuevas ciencias sociales y una preocupación social general por la formación de nuevas instituciones políticas y culturales destinadas a afrontar las cambiantes condiciones sociales. Una parte importante de estas transformaciones institucionales se centraron en la configuración de instituciones más efectivamente representativas y administrativas en los nuevos y reformados Estados-nación, pero otra parte se ocupó directamente de los asuntos públicos, como las nuevas políticas sociales para ayudar a solucionar la llamada cuestión social, *die soziale Frage*.²

A pesar de toda la capacidad innovadora de las universidades contemporáneas, la función investigadora es relativamente nueva. Es límitrofe con la transformación experimentada por las universidades en el siglo XIX, que pasaron de ser instituciones para la transmisión de un cuerpo recibido de co-

nocimiento a adolescentes generalmente inmaduros, a convertirse en instituciones orientadas hacia la investigación, en las instituciones «axiales» del mundo moderno.³ Sin embargo, y después de décadas de arduos esfuerzos por perfeccionar las universidades y convertirlas en burocracias y empresas eficientes, o en ámbitos para la justa participación y codeterminación de todas las partes implicadas concebibles, o para fijar sobre ellas uno y otro ideal organizativo al que los políticos reformadores y las juntas de gobierno hubieran dado alta prioridad, lo cierto es que muchos de los principios gobernantes tienen una sorprendente semejanza con características que ya existieron en los precursores medievales de los dinosaurios institucionales del presente. Incluso en un sistema universitario meticulosamente reformado, como el sueco, se encuentran restos vagos y a veces no tan vagos de siglos pasados. Se trata de nombres y rituales, o de prácticas recurrentes que parecen haber quedado extrañamente congeladas en el tiempo, por usar la metáfora nórdica de Sven-Eric Liedman, de «ideología congelada», excepto que esas prácticas no están en realidad congeladas, sino que son repetidas constantemente, «reinstanciadas» como dirían los sociólogos, y forman por tanto parte de una comunidad cálida y viva. Uppsala todavía cuenta con su *konsistorium* y su *Rektor magnificus*, con sus «disputas» doctorales, sus «naciones» estudiantiles; ante la sorpresa de los burócratas reformistas racionalistas de las décadas de 1960 y 1970, las viejas disciplinas se negaron a desaparecer en favor de «programas de estudio» y «cursos únicos», y sobrevivieron con facilidad a estos neologismos impuestos públicamente, dentro de la vida privada de las instituciones académicas.

Todo esto supone una confluencia de diferentes corrientes de pensamiento institucional y de legados que han convertido el estudio de las universidades en un punto de arranque para los ejercicios intelectuales de muchos destacados sociólogos de las organizaciones, pero un punto de arranque que la mayoría de ellos, a pesar de la familiaridad con el tema, han preferido dejar atrás. En lugar de eso, han preferido pasar a otros campos donde las prácticas institucionales es menos probable que se resistan a los esfuerzos por crear unos sistemas clasificatorios claros y no excesivamente formados históricamente; unos sistemas, cabría añadir, con menos probabilidades de estar habitados por objetos de investigación con el hábito incómodo de replicar constantemente, con lo que terminan por amenazar siempre los esquemas eruditos mejor trazados.

De modo similar, no sólo las universidades medievales, sino también muchas de sus descendientes de los siglos XIX y XX, se han descrito a sí mismas como cuerpos legales independientes, como corporaciones más antiguas que los Estados absolutistas de principios de la Europa moderna, así como de los modernos Estados-nación, de los que se consideran independientes. Sin embargo, tal como han señalado numerosos observadores, los verdaderos antecesores de las universidades actuales no son sus precursoras medieva-

les.⁴ El surgimiento de la universidad moderna es, en gran medida, un fenómeno de finales del siglo XIX. Sólo durante este período resucitan las universidades como instituciones principales de producción de conocimiento, y llega a predominar la idea de una universidad orientada hacia la investigación. Es evidente que este proceso institucional se halla íntimamente vinculado con otro: el surgimiento del moderno Estado-nación, ya sea mediante políticas recientemente formadas en el continente europeo, como en Italia o Alemania, o a través de la reforma de las viejas organizaciones del Estado, como en Francia o Estados Unidos.⁵

Desde esta perspectiva, y lejos de hallarse separadas de las transformaciones básicas sociales y políticas de la era moderna, las universidades forman parte del mismo proceso que se manifiesta con el surgimiento del orden económico industrial y del Estado-nación como la forma de organización política más típica e importante.

Así pues, y desde la perspectiva histórica, tras haber quedado expuestas a las rupturas de procesos sociales ampliamente discontinuos, las universidades existen con una capa sobre otra de legados muy divergentes, a pesar de lo cual han conseguido preservar un fuerte elemento de continuidad en medio de tanto cambio. Dada esta característica básica de las universidades, hay pocas razones para sorprenderse ante la divergencia correspondiente en cuanto a las tradiciones analíticas utilizadas para analizarlas. La investigación en las universidades no es más que un nombre para designar una corriente cruzada de tradiciones intelectuales diferentes. Además, casi ninguna de esas tradiciones tiene el estudio de las universidades como foco principal.

Así pues, y para los historiadores intelectuales, las universidades y otras instituciones académicas no son, ciertamente, el principal tema de análisis. Tienden a aparecer más bien como el fondo institucional más o menos explícito, más o menos tácito, con respecto a los análisis de las transformaciones ideacionales, tanto si el tema es la Ilustración escocesa, como la Revolución francesa o los fundamentos intelectuales del moderno Estado-nación en Alemania o incluso en Suecia.⁶ Para los sociólogos de la ciencia, así como para los sociólogos de la educación, ambos constituidos en subprofesiones dentro del más amplio contexto de la sociología como un todo, los estudios de las instituciones de la educación superior han sido, tradicionalmente y en el mejor de los casos, un pequeño subcampo. Así, en volúmenes estándar y a partir de la década de 1970, como los de Robert Merton y el editado por Ina Spiegel-Rösing, no se encuentran más que un puñado de referencias desparramadas sobre las universidades.⁷ En la ciencia política y en los campos emergentes de la política y los estudios empresariales, la educación superior no es más que una de entre una pléthora de diferentes ámbitos políticos y, desde luego, no es precisamente la más prometedora.

En la práctica, buena parte de la investigación sobre la educación superior ha evolucionado como un aspecto correlativo de las preocupaciones po-

líticas y administrativas, inherentes en los procesos de reforma y expansión de la universidad. Eso es cierto tanto si se trata de la situación en el momento del nacimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como si se trata de la rápida expansión del sistema de educación superior en los países occidentales, durante la década de 1960 y principios de los años setenta. También es cierto hoy, cuando las universidades se ven una vez más como cruciales para la formación de competencia a largo plazo dentro de amplios campos del conocimiento, en formas que ni se corresponden fácilmente con la demarcación disciplinar tradicional del propio mundo académico, ni con los esquemas de los planificadores universitarios estrechamente utilitaristas, en una época de grandes programas políticos y de una creencia, conmocionada quizá, pero todavía fuertemente sostenida en las virtudes de un proceso político «radicalmente racionalista».

Las circunstancias de este tipo bien pueden conducir a un diálogo ilustrado entre los eruditos de la educación superior y un público más amplio. Eso es lo que parece haber ocurrido de diversas formas en más de algún momento del siglo XX. Las clases de Émile Durkheim en la Sorbona sobre la evolución del pensamiento educativo tuvieron, claro está, la máxima importancia, sobre todo teniendo en cuenta el papel de los maestros y profesores de enseñanza secundaria como baluartes del republicanismo en la Francia de principios del siglo XX.⁸ No obstante, también representan, en palabras de un observador, un análisis en el que «el significado de la historia para la explicación sociológica, se ve acentuado de hecho más explícitamente... que en cualquier otra de las grandes obras de Durkheim».⁹ Los mismos vínculos estrechos entre una relevancia política ampliamente interpretada y el avance intelectual, se encuentran en estudios de los contemporáneos de Durkheim, como Max Weber y Friedrich Paulsen.

Cuando, algunas décadas más tarde, los grandes reformadores universitarios expusieron sus puntos de vista, como Abraham Flexner en Estados Unidos, o Gunnar Myrdal en Suecia, sus propuestas se basaron en cuidadosos resúmenes históricos y sociológicos, y reflejaron la misma postura académica que deseaban ver avanzar en los sistemas universitarios a los que se dirigían.¹⁰ En décadas más recientes, científicos sociales orientados hacia la teoría, como Talcott Parsons, Neil Smelser y David Riesman en Estados Unidos, Pierre Bourdieu, Michel Crozier y Alain Touraine en Francia, Jürgen Habermas y Renate Mayntz en Alemania, y Olsen, Allardt y Hernes en Escandinavia, han abordado de vez en cuando temas clave para el estudio de la educación superior. Y, sin embargo, también es igualmente cierto afirmar que esos casos fortuitos quedan lejos de representar una fuerte tradición de erudición sostenida. Más bien parecería lo contrario en relación con la investigación de la ciencia social sobre las universidades y la educación superior.

Sea cual fuere la orientación seguida por la tradición de la investigación informada teóricamente, su evidencia es precaria y su rendimiento errático.¹¹ En casi cualquier momento de las décadas recientes no ha representado más que una pizca de erudición en un mundo de evaluaciones útiles, pero a menudo estrechamente orientadas por la política, en un mundo de estudios de gestión y puesta en práctica.¹² Como consecuencia de ello, el dominio de la investigación de más amplio alcance sobre la educación superior ha estado habitado en buena medida por historiadores, antes que por sociólogos, antropólogos o polítólogos, por no hablar de los economistas. Este mismo volumen no hace sino aportar un fuerte testimonio de este hecho.

No hace falta decir que hay todo tipo de razones para que la ciencia social dé la bienvenida a una situación en la que se resalta con fuerza, una vez más, la importancia de adoptar una perspectiva histórica en las ciencias sociales.¹³ Simultáneamente, sin embargo, en la ciencia y en la teoría social contemporánea se ha producido un proceso impulsivo, paralelo al de la restauración de una perspectiva histórica. Se trata del redescubrimiento de la *agencia* después de algunas décadas en que los modos predominantes del análisis han sido las teorías sobre individuos más o menos atomistas, o sobre sistemas prácticamente sin actores, con o sin un ropaje funcionalista. En los años recientes se ha avanzado toda una serie de teorías que tratan de superar el dualismo de la teorización tradicional, con su abismo entre estructuras abstractas y sin actores, y un solo ser humano que parece flotar libremente, aunque esté estructuralmente limitado.¹⁴ No obstante, estos desarrollos de la teoría social apenas si han ejercido impacto alguno sobre la investigación de la educación superior que tiene sus premisas, de un modo amplio aunque a menudo tácito, en un análisis sistémico-funcional.

En este capítulo intentaré demostrar, no mediante la retórica, sino con el ejemplo, que esta situación se puede corregir. Estoy convencido de que en la universidad, como macroinstitución clave de la sociedad moderna, se puede hacer investigación empírica informada teóricamente. Tal investigación no debería realizarse siguiendo la tradición del funcionalismo, que suele empezar con abstracciones vacías para luego llenarse gradualmente con elaboraciones ejemplificadoras que nunca dejan espacio para que los verdaderos habitantes del universo social, los seres humanos con mente y memoria, vivan y se muevan en verdaderos lugares y en momentos concretos. Tampoco debería dejarse guiar por un principio de flotación libre, por una «idea» de la universidad, tan abstracta y descarnada como los sistemas de gobierno del funcionalismo y sus «instancias». En lugar de eso, se hará aquí un esfuerzo por tomar seriamente tanto el elemento ideacional, las creencias, como el escenario institucional, con sus reglas y normas, que impone y permite prácticas, sin por ello perder de vista el simple hecho de que las ideas y las instituciones son siempre situacionales, y no son ni descarnadas ni estupidas. Esta posición básica informa todo el análisis, aunque espero no inter-

ponerme en el camino del argumento sobre la vía de desarrollo de la universidad moderna desde principios del siglo XIX.

Se analizará el desarrollo de las universidades en tres períodos críticos de transición, que abarcan el conjunto del foco de este volumen. Esos períodos son: primero, y para que sirva principalmente como fondo para la mayoría de las contribuciones a este volumen, el período de la crisis y el renacimiento de la idea de la universidad a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX; segundo, el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación a finales del siglo XIX; y tercero, el actual período de nueva valoración, derivado de las experiencias de una euforia planificadora que no ha tenido precisamente mucho éxito, y de las corrientes de la demanda, en rápido crecimiento, y a menudo también del apoyo del gobierno, la industria y el conjunto del sistema educativo.

Este análisis histórico será revisado comparativamente. Finalmente, los tres períodos de transición, con su análisis institucionalmente orientado, serán relacionados con una discusión de las nociones integradas de una universidad, como las que han surgido en conjunción con las transformaciones de la universidad misma.

El foco empírico, situado sobre los tres períodos de transición, está justificado tanto en términos de los acontecimientos actuales de la construcción de la institución, como en términos del alcance de la erudición existente. Exige concentración en lo que podríamos llamar la llegada de la era de la modernidad, que se produce en el período de desarrollo industrial y urbanización a gran escala, durante la segunda mitad del siglo XIX, así como en el período actual, para el que, a falta de un término mejor, y en un intento deliberado por evitar hablar de un impreciso «postmodernismo», podríamos denominar última modernidad. No obstante, tal delimitación desvirtúa inevitablemente la atención del período del nacimiento de la modernidad, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Koselleck denominó a ese período *Sattelzeit*. Fue un período de cambios fundamental, en el que una forma de vida, gobernada por «espacios de experiencia» estrechamente delimitados, se vio seguida por otra en la que la identidad y la autoridad tuvieron que ser redefinidas a la vista de cambios sociales tan profundos, y en la que la atención solía centrarse en «horizontes de expectativas». Nociones similares sobre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX como una «gran transición», por usar la expresión de Steven Turner, han sido avanzadas por otros académicos, incluyendo a Michel Foucault en *El orden de las cosas*, y a Friedrich Meinecke.¹⁵ En años recientes ha habido algunos estudios que se centran precisamente en la interacción entre desarrollos ideacionales, institucionales y sociales.¹⁶ Pero todavía exigen elaboración las implicaciones precisas de una «gran transición» para el análisis del juego entre actividades científicas, la institución de la universidad y la sociedad en su conjunto.

La gran transición y la resurrección de la universidad

En la historia de la ciencia, el siglo XVIII ha sido considerado a menudo como «una pesada transición a negociar entre los picos del siglo XVII y los del siglo XIX; o como un misterio, una zona de penumbra en la que todo parece estar a punto de ceder».¹⁷ Esta misma perspectiva general parece ser la dominante, tanto si la discusión versa acerca de los discursos sobre la naturaleza y la historia natural, como si tratan de la sociedad humana y de su desarrollo histórico. Las narraciones estándar se ven dominadas por las Revoluciones francesa e industrial, pero se suele despreciar el lado intelectual en términos de finales de la Ilustración o del prerromanticismo. Eso significa que las evoluciones intelectuales y científicas de estas épocas no son tomadas en serio, por derecho propio. Tienden a ser descritas en términos de «la interpretación *whig* de la historia», de Herbert Butterfield (1931), o de las «historias túnel» de Roy Porter acerca de las disciplinas individuales en las que los «precursores» se disponen limpiamente para que encajen en una imagen actual de los logros del pasado. Las figuras que no encajen limpiamente en estos esquemas no son tenidas en cuenta y se las deja de lado, considerando sus proyectos intelectuales como callejones sin salida y como desviaciones del camino mucho más amplio que conduce al progreso y a la razón.¹⁸

Las mismas señales de descuido relativo reaparecen en los estudios del desarrollo institucional de las universidades. Así, Turner ha señalado cómo «las historias tradicionales han considerado siempre el siglo XVIII como una era de declive institucional e intelectual para el sistema universitario alemán».¹⁹ Las claras excepciones a esta imagen, como el desarrollo de las ciencias de la vida en Göttingen (véase, por ejemplo, el análisis de Sven-Eric Liedman en este volumen sobre Blumenbach y su concepto de *Bildungstrieb*) sólo se han visto a menudo como las excepciones que confirman la regla. Incluso en una institución internacionalmente tan destacada como Edimburgo, «las cosas empezaron a ir mal» hacia finales de siglo.²⁰ Sin embargo, y como han argumentado Peter Hans Reill, Johan Heilbron, Turner y el propio Liedman, esta interpretación convencional puede sufrir de una cierta tendencia hacia el «whigismo». Está claro que, por ejemplo, las distinciones que más tarde se dieron por sentadas en los mundos intelectuales de Alemania y Escandinavia, como las que se hicieron entre las ciencias naturales nomotéticas y las ciencias culturales ideográficas, fueron exactamente del mismo tipo que se negaron a aceptar los académicos de finales del siglo XIX. Se trata también de una época en la que las metáforas mecanicistas predominantes en un período anterior tendieron a verse suplantadas por las de la biología, y por nociones tales como fuerzas vitales, y en la que la biología, la historia y la lingüística alcanzaron una importancia crucial para la empresa erudita en general.

De modo similar, el tipo de organización del conocimiento que se con-

virtió en la pauta aceptada durante el transcurso del siglo XIX en Alemania, y también cada vez más en las universidades de otros países, y en Suecia de un modo bastante explícito a partir de 1850, no es que fuera muy superior, sino más bien fundamentalmente diferente a los conceptos que guiaron a los profesores de las generaciones precedentes. Según ha argumentado Turner, «lo que distinguió» a «las viejas universidades» de finales del siglo XVIII con respecto de las «nuevas universidades» del siglo XIX, no fueron sus valoraciones diferentes de la obligación del profesorado en relación con el saber, sino más bien sus visiones diferentes de la propia erudición... En 1835, buena parte del saber profesional se había estrechado en canales disciplinares orientados hacia la investigación, el descubrimiento y la especialización.²¹ Teniendo en cuenta estas observaciones, el análisis que hace Liedman de Agardh en un capítulo anterior, puede leerse como una narración casi arquetípica de la carrera y la visión de un profesor de la «vieja» generación, aunque en este caso en un escenario sueco, en lugar de alemán.

No obstante, y al margen de cómo se interpreten las transformaciones intelectuales de las primeras décadas del siglo XIX, es innegable que el cambio de siglo constituye un período de gran reestructuración institucional en el mundo universitario de Europa. Segundo han señalado Sheldon Rothblatt y Lawrence Stone, se trata de un período en el que las viejas universidades de Oxford y Cambridge empezaron «a poner lentamente parte de su casa en orden».²² En el contexto alemán, la creación de la nueva Universidad de Berlín en 1810, como resultado directo de un esfuerzo por introducir una gran reforma nacional después de la derrota y ocupación de Prusia, en el enfrentamiento con la Francia napoleónica, ha sido objeto de una interminable corriente de estudios. El ejemplo humboldtiano como precursor de desarrollos posteriores, está ciertamente abierto a diferentes interpretaciones.²³ Está claro, sin embargo, que la Universidad de Berlín se convirtió en la última parte del siglo XIX en el modelo incuestionado de los reformadores universitarios, desde Estados Unidos en occidente hasta Japón en oriente. También está claro que existieron vínculos entre los logros de las universidades alemanas a finales del siglo XIX y las evoluciones institucionales del período anterior al cambio de siglo.

El resurgimiento parcial de Oxford y Cambridge en el contexto inglés se produce al mismo tiempo que el fallecimiento de las universidades en el escenario francés. En los estados alemanes existieron más de cuarenta universidades en la segunda mitad del siglo XVIII, una cifra bastante más grande que la que pueda encontrarse en cualquier otra parte de Europa. Aproximadamente la mitad de ellas tuvieron que interrumpir sus actividades en el período de las guerras revolucionarias y napoleónicas.²⁴ Los estrechos lazos existentes en los principados alemanes entre universidades y gobierno, hicieron que la reestructuración institucional fuera inevitable en un período de gran turbulencia y realineación política.²⁵

No obstante, si el desafío a las instituciones existentes en este período fue inevitable, el resultado del proceso de reestructuración no lo fue. Existieron alternativas, y hubo al menos dos amplios caminos institucionales para efectuar esa evolución. Las universidades se vieron suplantadas por instituciones especiales conocidas como *grandes écoles*, como vehículos principales para la formación técnica, administrativa y educativa. Algunas de esas nuevas instituciones habían sido fundadas en realidad durante el *ancien régime*, pero, en una situación tan revolucionaria, la supervivencia del nuevo régimen y la urgente necesidad de talentos, demostraron ser fuertes incentivos para la creación de más *écoles*. La más notable, quizás, fue la *École polytechnique*, fundada en 1794 para ofrecer oficiales de artillería al ejército revolucionario. A esa fundación le siguió en 1795 el establecimiento de la *École Normale Supérieure*, una escuela que posteriormente jugó un papel crucial como terreno de formación republicana, no clerical, de maestros y de una élite intelectual.²⁶ En otros países europeos, los objetivos equivalentes se satisficieron de modo diferente, y los instrumentos elegidos para ello fueron las academias de ciencia, instituciones que se habían ido creando por toda Europa durante el transcurso del siglo XVIII.

En el contexto alemán, la crisis de las universidades condujo a un pensamiento similar, y algunos reformadores pudieron apoyarse incluso en una tradición asociada con figuras fuertes, como Leibniz. El director del *Gymnasium* de Berlín argumentó que deberían abolirse las universidades,²⁷ e incluso en una época tan tardía como 1806, un miembro del gobierno prusiano, Von Massow, llegó a plantear sugerencias similares. No obstante, durante el importante aunque breve período de reformas fundamentales que se dio en Prusia a raíz de la derrota militar y la ocupación extranjera, un grupo de reformadores, más o menos incómodamente aliados con figuras señeras de la filosofía idealista radical alemana, y sobre todo con Hegel, elaboraron un plan para el rejuvenecimiento y reforma de la universidad, que pretendieron convertir en el centro del saber y de la enseñanza, con amplios límites de autonomía y autogobierno, aunque claramente circunscritos.

Los reformadores fueron una coalición de aristócratas, como Hardenberg, Humboldt, Stein y Scharnhorst, y de filósofos idealistas de inclinaciones prorrrevolucionarias más o menos pronunciadas, entre los que cabe incluir, ciertamente, a Fichte, Hegel y Kant en la década de 1790. En este escenario histórico concreto, la coalición demostró ser lo bastante fuerte como para superar, al menos momentáneamente, la tradicional alianza del discurso del siglo precedente entre los gobiernos cameralista y mercantilista de la monarquía absoluta por un lado, y la alta cultura aristocrática de las academias y salones por el otro lado.

No cabe la menor duda de que la filosofía radical alemana ayudó a hacer resurgir la misma noción de universidad, en una época en que la universidad se había visto más amenazada en Europa, como quizás no se vio ni antes

ni después. Pero, en comparación con los esfuerzos filosóficos de Fichte, Hegel y Schleiermacher, los esfuerzos de los hermanos Humboldt y de Von Stein apenas si son concebibles. El viejo Friedrich Meinecke describió esto como «la época dorada de Goethe», dada al pueblo alemán como por un milagro.²⁸ El propio Goethe, sin embargo, mantuvo los más profundos recelos sobre la Universidad de Berlín. Incluso el propio Wilhelm von Humboldt no pudo hacer otra cosa sino expresar una aprobación muy condicionada al plan de establecer una universidad en una capital residencial. Además, logró tener éxito en esta empresa en virtud del hecho de que el gobierno prusiano había abandonado Berlín por temor a la proximidad de las tropas francesas que ocuparon la ciudad durante un tiempo, para administrar los truncados restos del país desde la distante provincia de Prusia oriental. Esta situación nos recuerda vagamente, y de una forma extraña, la vida intelectual escocesa de cien años antes, cuando la más alta aristocracia abandonó Edimburgo por Londres, después de que el poder político se trasladara al sur y quedara abolido el Parlamento escocés. Fue en esta situación cuando se formó gradualmente una alianza entre el «establishment trasero» que había quedado en Edimburgo y los círculos intelectuales reformistas, bajo unos términos muy diferentes a los establecidos en otras partes de Europa. Los intelectuales se unieron con los notables en clubes, sociedades y otros ambientes sociables, en un ambiente mucho más igualitario que en casi cualquier otra parte.²⁹

Cuando se trazaron los planes para una nueva universidad en Berlín, Wilhelm von Humboldt había estado varios años en el extranjero, primero en Francia y España, y luego como embajador de Prusia en Roma. Fichte, que posteriormente sería elegido como el primer rector de la universidad, y Schleiermacher, llevaban varios años propagando la necesidad de establecer una nueva institución, y Von Beyme, predecesor de Humboldt en el ministerio de Educación y Cultura, afirmó haber estado durante ese tiempo sólidamente tras la idea de una nueva fundación. El hecho, sin embargo, es que el propio Humboldt ocupó siempre una posición muy precaria *vis-à-vis* del gobierno prusiano. En 1809, Von Stein ya no formaba parte del gabinete en el que Hardenberg era el único reformador real que quedaba. Junto con un pequeño grupo de simpatizantes del ministerio del Interior, Humboldt pudo diseñar un plan efectivo para la creación de una nueva universidad en el término de unos pocos meses, en la primavera y el verano de 1809. Gracias a su gran sensatez y habilidad diplomática, pudo conseguir el apoyo real, a pesar de los profundos recelos por parte de amplios círculos de la Corte.

No obstante, la implicación directa de Humboldt con el establecimiento de la nueva universidad quedó atrás en el término de menos de un año, después de lo cual volvió al servicio diplomático, cada vez más pesimista en cuanto a las posibilidades de salvaguardar los intereses de la Ilustración y de la emancipación nacional, a la vista de las crecientes presiones favorables a

la restauración y a la hegemonía conservadora que se ejercían en Alemania y en toda Europa. El hecho de que los círculos conservadores pudieran impedir su nombramiento posterior como miembro del gobierno, a pesar de que era el diplomático prusiano con mayor experiencia, y que había servido a su país como representante en el Congreso de Viena, nos dice algo acerca de la frágil naturaleza de su posición.

La ironía, señalada por numerosos historiadores, es que la universidad humboldtiana, inspirada por el pensamiento holístico en amplias categorías culturales históricas, e informada por un tipo de filosofía que rechazaba la especialización de miras estrechas, terminó por convertirse en el hogar ideal y arquetípico de las actividades científicas que, en todo caso, se basaban en concepciones opuestas. Las asunciones que encontramos por detrás del pensamiento científico moderno son que la historicidad de la filosofía idealista es, en el mejor de los casos, un sueño imposible, y que es necesario y válido hacer la distinción entre las ciencias naturales y culturales, una distinción que fue fundamentalmente extraña para la ciencia y la filosofía de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

La «gran transición» desde finales del siglo XVIII hasta la década de 1830, se produjo sobre tres niveles diferentes pero interconectados. En el nivel cognitivo, el desafío de finales del siglo XVIII al pensamiento mecanicista y composicional, en favor del razonamiento organísmico y holístico, produjo una oleada de actividades académicas, literarias y filosóficas, que tuvieron un fuerte paralelismo con las sacudidas de la reestructuración revolucionaria de Europa. Estas se vieron suplantadas gradualmente por nuevas formas de pensamiento disciplinado y matemático, que fueron capaces de superar los escollos de formulaciones anteriores, y que ofrecieron programas de investigación más prometedores que los de la filosofía histórica e idealista, a menudo simultáneamente vagos y excesivamente ambiciosos.³⁰

Este nuevo «régimen epistémico» suponía una nueva *organización social* de la ciencia.³¹ El científico profesional terminó por sustituir al aficionado erudito. En lugar de un generalista de amplio alcance, surgió el académico especialista. Simultáneamente, en la nueva civilización industrial se hicieron esfuerzos por encontrar nuevas aplicaciones para el conocimiento. Eso condujo, por reacción, al nacimiento en la década de 1840 del concepto de «ciencia pura», lo que implicaba que el resto de la ciencia no era «pura», sino que estaba contaminada.³²

En un tercer nivel, un nuevo régimen epistémico supuso también una nueva *organización institucional*, y una divergencia de los caminos nacionales que terminaron por conducir a pautas organizativas significativamente diferentes para las instituciones de la educación superior y para las actividades científicas, y eso a pesar de los procesos seculares de industrialización, científificación y burocratización, que Rolf Torstendahl, entre otros, ha resaltado correctamente en su contribución a este volumen.

Mientras que los cambios cognitivos, enraizados como estaban en procesos de elaboración y superación de legados de las diversas tradiciones eruditias, forman parte a pesar de todo del discurso de las más grandes transformaciones socioculturales, los cambios institucionales de la Europa continental estuvieron íntima e inevitablemente vinculados con el destino y la desaparición de varios principados y Estados, es decir, con las instituciones macropolíticas dominantes de las sociedades afectadas.

La compleja interacción de los desarrollos intelectuales e institucionales formaron el fondo sobre el que evolucionó todo el concepto de la *Bildung*. Ese concepto, que quizás no deba traducirse tan fácilmente como «educación general», o como otro parecido y más literal, el de «formación», o incluso como el de «imaginación en el proceso de la realización», quedó constituido dentro de la estructura del pensamiento historicista y organicista del período de la gran transformación. Reflejó los amplios esfuerzos realizados para reconciliarse con un período de cambio fundamental. La Universidad de Berlín fue la forma institucionalizada de la *Bildung*, y juntos representaron un intento por recrear e infundir nuevo vigor a la cultura nacional después de los traumas de la derrota militar y de la desorganización política. En consecuencia, la *Bildung* fue un esfuerzo heroico por superar el desincrustamiento sociocultural inherente de esta situación, y «re-incrustar», por así decirlo, una cultura nacional recreada en una forma de gobierno reformada. En palabras de Humboldt, la universidad debía ser «la cumbre donde se reúne todo aquello que sucede directamente en interés de la cultura moral de la nación». ³³ Según argumentó Federico Guillermo III, debería «recuperar para el Estado, en el ámbito de las actividades intelectuales, lo que éste había perdido en el ámbito físico» (*um dem Staat auf geistigem Gebiet wieder zu gewinnen, was er auf physischem verloren hat*).

Afirmaciones como estas pueden parecernos poco más que retórica de altos vuelos, alejada de las realidades administrativas y políticas del mundo, pero esa clase de caracterización no sería más que un burdo error. Esas afirmaciones se basaban más bien en una línea de pensamiento poderosa, aunque no predominante, existente en la discusión pública de grupos muy prácticos y políticamente orientados que defendían la reforma. El propio Humboldt estaba bien familiarizado tanto con la filosofía alemana contemporánea como con la vida universitaria alemana en su conjunto. Él y su hermano Alexander habían iniciado sus estudios académicos, en octubre de 1787, en la universidad prusiana de Frankfurt an der Oder (actualmente en la frontera entre Alemania y Polonia). Fue una experiencia juvenil que dejó en ambos una imagen desagradable de la universidad alemana, como una institución pedante, sin vida y poco imaginativa, sin mérito intelectual, como algo detestable que había que evitar. Se quedaron en ella sólo hasta abril de 1788. Wilhelm pasó después a la universidad hannoveriana de Göttingen, adonde Alexander le siguió al año siguiente. Fundada en 1736, Göttingen

era probablemente la universidad alemana más destacada en el campo de la ciencia natural y, junto con las de Leiden y Edimburgo, era ciertamente una de las universidades europeas intelectualmente más animadas.

Como experimentado administrador de alto rango, Humboldt no abrigó ninguna idea romántica sobre los profesores universitarios, a los que describió como un grupo de gente invariablemente inclinada hacia las mezquinas controversias internas. Lo más fundamental, quizás, es que el plan de Humboldt contenía una ruptura decisiva con un tipo de universidad que prevalecía, y hasta cierto punto todavía prevalece en las universidades inglesas, pero que en la historia de los colegios universitarios americanos pronto se vio sustituida por un sistema de fuerte liderazgo rectoral. Supuso la elaboración de un delicado equilibrio de poder, con el que se tenía la intención de asegurar la salvaguarda de la libertad intelectual de enseñanza y aprendizaje, la *Lehrfreiheit* y la *Lernfreiheit*, no sólo con respecto a las incursiones y las violaciones políticas, sino también en relación con los estrechos intereses gremiales existentes dentro del propio mundo académico.

Así, Humboldt insistió en que los profesores de la nueva universidad de Berlín fueran nombrados por el Estado, y no por la universidad:

El nombramiento de los profesores de la universidad debe quedar exclusivamente reservado para el Estado, y seguramente no es una buena disposición permitir al profesorado ejercer más influencia sobre eso..., porque el antagonismo y la controversia en la universidad son saludables y necesarios, y los choques que surjan entre los profesores a causa de su trabajo, también pueden afectar inadvertidamente a sus perspectivas.³⁴

Estos reparos revelan que Humboldt no era más que un reformador práctico. Tuvo una visión clara de las necesidades del Estado prusiano, y en realidad de toda Alemania, como también queda reflejado en desarrollos curriculares posteriores como el *Juristenprivileg*, es decir, la exigencia de un título en derecho para los funcionarios.

También existió un estrecho vínculo entre estos acontecimientos institucionales y sociales, la noción de *Bildung* y la «involución» de la nueva comunidad cultural de la nación como una comunidad parcialmente real, parcialmente imaginada de aspectos comunes y de legados lingüístico-culturales. Esta comunidad llegó a alcanzar verdadera importancia porque fue postulada cada vez más como la verdadera base de la identidad, tanto política como cultural, en una Europa donde la autoridad de la tradición ya no podría volver a basarse en la aquiescencia recibida o incuestionada, sobre todo después de las décadas de guerras revolucionarias y napoleónicas.³⁵

Así, la idea de *Bildung* ejerció una profunda influencia sobre el acontecimiento institucional clave representado por el renacimiento de la universidad en este período. No obstante, también llegó a constituir un componente clave para la ideología y la autocomprensión académicas en la Europa conti-

ental y en Escandinavia. A partir de la década de 1830, se convirtió en una parte igualmente destacada, aunque incómoda, por no decir incompatible, de la cultura académica de la disciplina, la especialización y la investigación. Dentro de este contexto, y tal como ha analizado Liedman en otra parte anterior de este libro, *Bildung* llegó a adquirir un conjunto nuevo de significados que atenuaron cada vez más los vínculos con el universo conceptual en el que había surgido. Es quizás particularmente irónico que la noción de *allgemeine Bildung*, llegara a asociarse a veces, como indica Liedman, con una clase de lustre superficial, esencial para convertirse en miembro de las clases superiores. Según la noción de Humboldt, *allgemeine Bildung* se refería precisamente a aquellas características de la formación del carácter de una persona que no podía ni debía ser definida en términos de una posición social u ocupacional concreta.³⁶ La *allgemeine Bildung* inició la vida como una idea educativa revolucionaria, dentro de la estructura ocupacional de un orden económico y social meticulosamente regulado, y nunca se tuvo la intención de que se limitara a santificar y legitimar ese mismo orden.³⁷

Surgimiento de la universidad orientada hacia la investigación, en el Estado-nación moderno

Existe un debate perenne sobre el verdadero significado que tuvo la resurrección de la universidad, al estilo humboldtiano, para el desarrollo posterior de las actividades científicas. Así, se ha argumentado a menudo que «a pesar del ideal humboldtiano, en lugar de gracias a él, la universidad alemana se convirtió en la personificación del ideal especializado orientado hacia la investigación, y en el modelo para el sistema progresivo de la educación superior en otras sociedades avanzadas».³⁸ De modo similar, se ha señalado una y otra vez, que, en el mejor de los casos, es bastante tenue la conexión existente, por un lado, entre el idealismo filosófico y el radicalismo de la generación de pensadores que inspiraron a Humboldt y a otros reformistas aristócratas en la Alemania de principios del siglo XIX, y, por el otro lado, la preeminencia y productividad que alcanzaron las universidades alemanas a finales del siglo XIX.³⁹

Formular el problema de la influencia y descender a estos términos es «whigismo». Los conceptos de erudición y trabajo científico, que adquirieron preponderancia en términos cognitivos hacia la década de 1840, y en términos institucionales en las décadas siguientes, fueron radicalmente diferentes a los de los períodos anteriores. Así, el gran impacto a largo plazo de las reformas humboldtianas no fue la conservación de una concepción particular de especialización científica apropiada, sino la resurrección, o aún mejor, la creación de un escenario institucional autónomo para las actividades intelectuales que más tarde serían coextensivas con la universidad moderna orientada hacia la investigación.

Dentro de este escenario, el idealismo filosófico humboldtiano funcionó como una especie de idioma aceptado de autocomprendión académica, especialmente en la Alemania de finales del siglo XIX. Pero el tipo de organización disciplinar de la ciencia y la erudición que obtuvo preeminencia a lo largo del siglo XIX, resulta que fue virtualmente la antítesis de la concepción unificada del conocimiento característica del idealismo en su primera fase. Eso no significa que el idealismo no fuera importante. Lo que significa es que la filosofía idealista sirvió para propósitos institucionales, antes que cognitivos. Según Ringer, fue «una defensa tácticamente sana de la autonomía de la ciencia, que ciertamente contribuyó al surgimiento de la moderna universidad de investigación en la Alemania del siglo XIX».⁴⁰

No hace falta decir que, probablemente, las generaciones de «mandarines alemanes» habrían tendido a plantearlo de la misma forma aunque con una terminología diferente. El viejo Meinecke así lo hizo en 1946 en *La catástrofe alemana*, cuando intentó explicar cómo la «época dorada de Goethe» habría conducido a los desastres de la «época de Bismarck», impulsados por el poder, y a la hecatombe total de la civilización en la «época de Hitler». Al hablar del siglo XIX esbozó un paisaje histórico de declive lento y luego casi imperceptible, pero finalmente irreversible y desastroso:

Hacia mediados del siglo XIX y más tarde, el alto objetivo de la cultura alemana fue preservar de esta presión, y de su efecto embrutecedor y deteriorante, la sagrada herencia del período de Goethe (dada al pueblo alemán como por un milagro) y, al mismo tiempo, apoyar fuertemente aquello que parecía vital y fructífero en las demandas de las nuevas masas. Iba a tener lugar una síntesis de intelecto y fuerza, de los factores constructores del intelecto y de los constructores del Estado, y con ello de la cultura, del Estado y de la nación. En esta síntesis, sin embargo, había una ligera preponderancia por el lado de las nuevas ideas de poder y nacionalismo. Ese fue el esmerado propósito de un grupo de líderes intelectuales alemanes, conocidos habitualmente como los «liberales clásicos», y que a finales de los años cincuenta encontraron su órgano de expresión en los *Preussische Jahrbücher*.⁴¹

Para algunos como Meinecke, con Johann Gustav Droysen como su maestro, el paisaje intelectual de la creciente especialización, el paisaje material de la creciente industrialización y urbanización, y el paisaje político de la configuración de nuevos y poderosos Estados-nación de la Europa de finales del siglo XIX, no podía ser sino una amenaza. Lo mejor que cabía esperar (una esperanza que pronto demostró ser vana) era una «época de plata», una incómoda síntesis de crecimiento intelectual y, en palabras de Meinecke, «el Estado prusiano con su estructura monárquico-militarista» y «la alta clase burguesa, orientada parcialmente hacia la adquisición capitalista, y en parte hacia sus intereses en la *Bildung*». Y, sin embargo, fue precisamente en este mundo industrializado, modernizado, del Estado reformado de finales del siglo XIX, donde adquirió forma la universidad moderna.

Es importante ver, como ha argumentado Torstendahl, que las características generales de este proceso de creciente especialización científica y de profesionalismo, fueron omnipresentes y bastante independientes de un contexto nacional o institucional específico. No obstante, subsumir todos los diferentes caminos institucionales bajo la etiqueta de una amplia evolución, adaptación y diferenciación funcional supondría haber malentendido el proceso del desarrollo universitario. Echar en el mismo saco las generalidades funcionalistas no puede explicar en ningún caso el verdadero proceso de crear y reestructurar instituciones sobre un fondo de particulares tradiciones intelectuales, culturales e institucionales que han alterado de forma decisiva la forma de las universidades modernas.

En este proceso de la reforma y reconstitución de las instituciones intelectuales, las universidades alemanas, y en particular la de Berlín, sirvieron como indiscutible modelo internacional para los reformadores universitarios. En la propia Alemania, como en muchas otras partes de la Europa continental, el surgimiento de la universidad orientada hacia la investigación coexistió ampliamente con la formación de un Estado-nación moderno. Las universidades se convirtieron en las instituciones clave tanto para la producción del conocimiento, como para el fortalecimiento de un sentido de identidad nacional y cultural. Según han señalado Liedman y Torstendahl, hubo un alto grado de autoconciencia nacional e institucional por parte de los representantes universitarios de este período.

Existe, pues, una profunda tensión entre un desarrollo universal que se dirige hacia la especialización científica por un lado, y un creciente énfasis sobre el papel particular que deben jugar las universidades al constituirse en instituciones clave, dentro de contextos nacionales concretos por el otro lado. La dualidad de esta evolución no puede captarse ni en términos de una amplia exposición funcional-evolutiva, ni a través de una minuciosa exposición histórica de las peculiaridades de instituciones concretas en diferentes países y contextos. Lo que se necesita es un análisis que sea sensible a las tradiciones institucionales e intelectuales en casos particulares y que, sin embargo, sea capaz de mostrar cómo los reformadores universitarios constituyen y reconstituyen las características específicas, después de un más amplio desarrollo general que se produce en el mundo occidental en coyunturas históricas concretas. Ese análisis es tanto más urgente en la medida en que los propios reformadores y portavoces universitarios han tendido a ser muy conscientes de los usos argumentativos de la historia de la universidad. Una y otra vez se han planteado propuestas para la reforma mediante el expediente de hacer referencia a los logros pasados y presentes de un sistema universitario dado.

Un buen caso en este sentido nos lo aporta el destacado historiador de la universidad alemana de finales del siglo XIX, Friedrich Paulsen, que fue muy consciente y que se sintió muy orgulloso del papel ejemplar de las universi-

dades alemanas. Su contribución al volumen alemán presentado en la exposición universitaria de 1893 en Chicago, es típica del tono de los tiempos:

Francia acaba de empezar a forjar sus facultades separadas para convertirlas en verdaderas universidades, e Inglaterra busca la reconstitución de la educación universitaria a partir de su fragmentación en diferentes colegios universitarios. Hasta ahora, algunas de las más distinguidas universidades estadounidenses han sido, quizás, las que más éxito han alcanzado en términos de la puesta en práctica de la unidad alemana de la investigación científica y de la educación basada científicamente.⁴²

Esta autoconciencia alemana se vio reflejada en los esfuerzos de los reformadores universitarios de otros países. Incluso en el caso de Francia, un país con una tradición de organización de la investigación y de la educación superior muy diferente a la de Alemania, se ha observado que «la reforma universitaria realizada durante la Tercera República fue un proceso excesivamente complejo». No obstante:

Si hubo un solo hilo continuador en toda esta compleja historia fue la lucha por expandir el papel social de los estudios superiores en Francia, con las universidades alemanas sirviendo como modelo. De hecho, y durante buena parte del siglo XIX, las universidades y los académicos alemanes disfrutaron de un estatus incomparablemente mayor que el de sus equivalentes franceses.⁴³

El papel de las universidades alemanas como instituciones ejemplares también fue extremadamente importante en el debate suscitado en Estados Unidos. Un efecto de esta influencia fue el creciente énfasis que se puso en los nuevos escenarios para la investigación y la formación graduada. Esta clase de innovaciones institucionales se insertaron en los colegios universitarios y las universidades principalmente dedicadas a ofrecer una educación liberal, o a una formación profesional en las más viejas profesiones del derecho, la medicina o, como en los colegios universitarios a los que se concedieron tierras, en ofrecer calificaciones en agricultura, minería e ingeniería. En ocasiones, sin embargo, se crearon instituciones completamente nuevas donde la orientación hacia la investigación llegó a jugar el papel más destacado para el conjunto de la institución. La Johns Hopkins, establecida en 1876, fue la primera institución estadounidense de este tipo. En palabras de Abraham Flexner, un destacado reformador universitario en Estados Unidos a principios del siglo XX, y antiguo alumno de la Johns Hopkins poco menos de diez años después de su creación, fue

lo más cercano a una universidad y prácticamente nada más qué había tenido nunca Estados Unidos... La instrucción, como en Alemania, se imparte a través de clases a grandes grupos, y de seminarios en los que el profesor y un número limitado de estudiantes perseguían intensamente los estudios avanzados y la investigación, métodos ahora de uso común en las escuelas graduadas de todo Estados Unidos.⁴⁴

Cuando, a finales de la década de 1920, Flexner miró hacia atrás y se fijó en el surgimiento de la universidad orientada hacia la investigación en Estados Unidos, observó esta difusión de un modelo alemán de investigación y de formación graduada, que consideró como un elemento clave, como «la parte más meritaria de la universidad estadounidense». No obstante, percibió que se trataba de un elemento que se hallaba lejos de haber quedado firmemente instituido y que todavía «corre el inminente peligro de ser arrollado» por «la congestión del alumnado y las extravagancias, especialmente en los campos de la educación y la sociología, así como en los incomprensibles institutos» existentes dentro del sistema de la educación superior, dedicados a «atender irreflexiva y excesivamente las demandas efímeras, transitorias e inmediatas» y a dar «cursos de grado que pertenecen a las escuelas técnicas y vocacionales, no a la universidad, y ni siquiera a una sana escuela secundaria».⁴⁵

Con el beneficio de la perspectiva que nos da el tiempo, resulta fácil darse cuenta que Flexner subestimó burdamente los logros de las universidades de investigación en Estados Unidos.⁴⁶ Algunos argumentarían que él fue, en palabras de Clark Kerr, «demasiado respetuoso con la universidad alemana... y que no se dio cuenta de las muchas funciones que podían combinarse dentro de una sola universidad..., ni comprendió que la cantidad y la calidad se podían combinar».⁴⁷ Esas eran precisamente las clases de combinaciones y perturbaciones de las diferentes tradiciones y modelos institucionales cuya aparición en Estados Unidos tanto desploraba Flexner. Así, lejos de la universidad investigadora imperial de estilo guillermino, trasladada a un Estados Unidos «sin Estado», los reformadores sólo se vieron influidos por algunas partes de la universidad alemana orientada hacia la investigación. El resultado fue que la formación graduada y la investigación, junto con la educación liberal y la educación profesional, terminaron por caracterizar las instituciones educativas de Estados Unidos, ya fuera en la forma de instituciones de un solo campus, o en una federación de varios campus.

En otros países se produjo aproximadamente el mismo tipo de reconstitución y reestructuración. Así, y por muy atractivo que haya sido para los reformadores franceses el modelo alemán de una universidad orientada hacia la investigación, es bastante evidente que sus innovaciones sólo alcanzaron, en el mejor de los casos, un éxito parcial:

El fracaso más conspicuo del movimiento de reforma fue, claro está, su incapacidad para crear universidades que rompieran por completo con el sistema existente de facultades profesionales. Las razones son bastante claras. Si todos tenían algo que ganar con un cambio nominal a instituciones llamadas universidades, el deseo de la administración de crear sólo unos pocos centros educativos grandes y unificados entraña en conflicto con los numerosos intereses creados. Las élites locales y los académicos... se vieron amenazados por una reducción de estatus y de privilegios... Las poderosas *grandes écoles*, claro está, tenían mucho más que perder.⁴⁸

El proceso de transformación institucional también fue muy complejo en Gran Bretaña. La universidad moderna surgió en ese país en el mismo período de finales del siglo XIX en que surgió en otras partes. Esta transformación, sin embargo, tenía como telón de fondo un complejo desarrollo triple. En primer lugar, a mediados del siglo XIX se había dado un renovado énfasis a la importancia de la educación liberal, libre de estrechas consideraciones de utilidad y de intereses vocacionales. John Henry Newman fue el defensor más articulado de esta noción de educación liberal como «conocimiento de un caballero», aunque se trató de un ideal que ejerció, en general, una poderosa influencia sobre la vida intelectual británica. La conocida afirmación de John Stuart Mill, en 1867, de que «las universidades no pretenden enseñar el conocimiento exigido para preparar a los hombres para algún modo especial de ganarse la vida. Su objeto es... hacer... seres humanos capaces y cultivados», no es más que una de las muchas expresiones de este difundido punto de vista sobre el papel adecuado de una universidad.⁴⁹

Es importante, sin embargo, darse cuenta de que este punto de vista fue en buena medida una articulación energética de un conjunto de opiniones sobre la tareas primordiales de los colegios universitarios de las viejas universidades británicas, es decir, la de formar los caracteres y las mentes de sus estudiantes, a menudo muy jóvenes, antes que, por ejemplo, expandir los dominios del conocimiento más allá de sus límites actuales. Es igualmente importante que muchos de los defensores de este tipo de educación liberal propusieran una forma de alcamiento de los valores de la vida y la civilización industrial modernas, y un repudio de las ideas de la formación profesional. No obstante, el carácter que aportaba la formación llegó a estar íntimamente unido con la preparación de la élite política y administrativa no sólo de Gran Bretaña, sino de todo el Imperio británico. Tal como muestran Rothblatt y Reba Soffer, existe realmente un estrecho lazo entre la educación superior de élite por un lado, y las crecientes demandas políticas y administrativas del gobierno británico por el otro:

En el último cuarto del siglo XIX, el profesor del colegio universitario transformó Oxford y Cambridge en comunidades domésticas capaces de moldear a sus miembros hasta un grado nunca alcanzado por las universidades anteriores, ni por el hogar o por la Iglesia. Las universidades lograron crear una clase gobernante homogénea porque organizaron la educación liberal en todos sus aspectos sociales, intelectuales y morales, dentro del colegio universitario... Después de la década de 1850, las universidades se prepararon para ser lugares de formación intensiva para la eventual gobernación del mundo exterior. Pero también continuaron siendo retiros privilegiados hacia satisfacciones personales y entre iguales, que los protegían contra las características imperativas y conflictivas de la vida ordinaria.⁵⁰

Muchos eruditos han destacado la persistencia de estos ideales educativos y su continuada y profunda influencia sobre la vida social y política británicas. La bien fundamentada expresión de Don Price, «especialización para ganar anchura», capta muy bien la dualidad de la educación liberal de élite.⁵¹ Estas evoluciones de la universidad se produjeron también en paralelo con cambios ocurridos en las escuelas públicas donde, a partir de la década de 1850, el fuerte énfasis puesto sobre la educación física y los deportes no sólo sirvió para disciplinar con efectividad a los adolescentes inquietos, sino también para formar el carácter de los miembros de los cuerpos militares y de un funcionariado que había de servir a una clase dirigente imperial.

Una segunda característica de la evolución británica se produjo en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se dio un renovado énfasis, incluso en las viejas universidades de Oxford y Cambridge, al papel de las universidades en la preparación de estudiantes para que siguieran una carrera profesional. Este proceso, que supuso una profunda reestructuración de las universidades en lo que Rothblatt ha identificado como «la revolución de los catedráticos», implicó la profesionalización de la ciencia y de los académicos. Una consecuencia de esta evolución en Cambridge fue que se establecieron nuevas escuelas para la medicina y la ingeniería.⁵² Otra fueron las manifestaciones no sólo intelectuales, sino también materiales de un nuevo profesionalismo científico. Los museos, las salas de conferencias y, quizás lo más importante, los nuevos laboratorios, pasaron a formar parte integral e importante de la vida universitaria.⁵³ Eso fue lo que Paulsen observó cuando habló del resurgimiento de la universidad como una entidad real en Inglaterra. No se dio cuenta, sin embargo, de que esos desarrollos no significaban que los colegios universitarios estuvieran siendo suplantados. Significaba más bien que los colegios universitarios y las partes universitarias de Oxford y Cambridge eran complementarias, y que la educación liberal no era más que una, de entre muchos tipos de prácticas educativas. Se trataba, además, de una práctica que no encajaba tanto con las exigencias profesionales, sino que más bien constituía una forma específica de formar a los miembros de la futura élite nacional, una forma basada en la dualidad del alejamiento y la integración de la élite. Un tercer desarrollo se refiere a todo el nuevo conjunto de instituciones de educación superior que apareció en Gran Bretaña en la última parte del siglo XIX. Estas instituciones llegaron a ser conocidas, aunque sólo después de iniciado el siglo XX, como «universidades cívicas», para destacar su papel como manifestaciones del orgullo cívico de las diferentes ciudades en las que se situaron. Los estudiosos contrastan a menudo estas instituciones con Oxford y Cambridge, y las describen en términos de su compromiso con la promoción de tipos de educación superior más profesional, por no decir vocacional.⁵⁴ A veces, sin embargo, lo que resaltan los estudiosos es más bien su distancia con respecto a los objetivos utilitarios, con objeto de resaltar así sus conexiones con las tradiciones de la educación

asociada con la prestigiosa universidad tradicional, conexiones acerca de las cuales fanfarroneaban aquellos orgullosos provincianos que las apoyaban. Sophie Forgan ha argumentado de modo convincente que, en la práctica, estas instituciones abarcaron una gama de diferentes tradiciones e ideales educativos, como la educación liberal, la educación profesional y la investigación. Además, y como ya se ha indicado, el mismo término de «universidad cívica» es ligeramente inapropiado:

La mayoría de las instituciones dependieron mucho del patrocinio y de su capacidad para obtener recursos locales, lo que no siempre resultaba fácil... Inicialmente, fueron pocos los ayuntamientos que consideraron que tales instituciones fueran un ornamento para la ciudad, un punto de vista indudablemente reforzado por las desatratadas instalaciones en que se iniciaron muchas de estas instituciones: Leeds en talleres reconvertidos; Liverpool en un asilo de desquiciados mentales, y Durham-Newcastle en las buhardillas y sótanos de la Cámara del Carbón... En resumen, estas costosas empresas, de cuyo éxito se dudaba, no fueron consideradas en sus primeros años como ornamento de la cultura cívica.⁵⁵

Históricamente, la aparición de una serie de instituciones nuevas en conjunción con las reformas de las viejas universidades inglesas, condujo a una situación en la que se mantuvieron e incluso se fortalecieron varias misiones tradicionales de las universidades inglesas, incluida la de su énfasis en una educación liberal, a pesar de lo cual, y según palabras de Rothblatt, «se puso de manifiesto que la formación del carácter y el ideal de una educación liberal, sólo podía ser una de las varias funciones de una universidad en la educación nacional».⁵⁶ Eso fue tan cierto para Cambridge y Oxford como para las nuevas universidades «cívicas». En todos los tipos de instituciones, viejas y nuevas, hubo también un claro reconocimiento de que la formación profesional y las actividades científicas profesionales, en su forma disciplinada, constituyan partes integrales de una universidad moderna.

Esta confluencia de misiones diferentes no fue sólo una cuestión de ideales y prácticas educativas. También ejerció una influencia inmediata sobre la configuración física de la universidad, ya estuviera idealmente concebida como un templo de erudición, como un ambiente semimonástico aparte, o como las instituciones secularizadas que, de acuerdo con la era industrial de la máquina que servía como último telón de fondo para su mismo apoyo, por no decir existencia, representaban maquinarias de enseñanza a gran escala, como si fueran fábricas.

Con el cambio de siglo, todos los ideales se encontraron y confrontaron entre sí, lo que tuvo como resultado universidades que, tanto arquitectónica como institucionalmente, abarcaban y reconstituyan una variedad de diferentes tradiciones y valores educativos. Esta configuración de la moderna universidad orientada hacia la investigación no puede captarse en términos

de una simple respuesta funcional a un proceso secular de industrialización y diferenciación. No hay forma de explicar las pautas enormemente diferentes de institucionalización que aparecieron en los diferentes escenarios nacionales. Este proceso tampoco puede reducirse a una cuestión de simples estilos nacionales o de ideales y culturas educativas. Sólo puede describirse como un proceso en el que los individuos se esforzaron activamente por realizar, hacer resurgir o afirmar programas y visiones educativas de la educación superior, pero siempre teniendo como telón de fondo todo un conjunto de legados institucionales y de prácticas sociales bien atrincheradas. Algunas de ellas se pudieron resucitar, pero otras habían quedado ya irremediablemente desfasadas.

En este proceso de constitución y reestructuración, Alemania, o más bien la percepción que se tenía de la Universidad de Berlín, con su fuerte énfasis en la investigación y la formación para la investigación, sirvió como ejemplo para los reformistas universitarios de todo el mundo. Irónicamente, tal como ya se ha señalado, el apuntalamiento filosófico original de la universidad concebida por los hermanos Humboldt, fue una institución enorme e irrevocablemente diferente a la universidad de Federico Guillermo, del Berlín de finales del siglo XIX. Los eruditos alemanes, como Max Weber, fueron plenamente conscientes de este hecho, y precisamente en el momento en que la Universidad de Berlín era más admirada y alabada, y no en menor medida por los académicos y reformistas estadounidenses, se dieron cuenta de que ya existía un modelo alternativo de una moderna universidad orientada hacia la investigación, el de la universidad estadounidense, que funcionaba como una empresa. La universidad alemana se encontró así enfrentada con un profundo dilema.

Ese dilema quizás pueda expresarse como la toma de conciencia de la inevitabilidad de la siempre creciente especialización, tanto en términos cognitivos como institucionales. Eso tuvo tendencias concomitantes hacia una organización de tipo empresarial o, por usar la expresión de Weber, de «una empresa capitalista estatal». Por otro lado, existía también la sensación de que la universidad humboldtiana era realmente diferente a las escuelas puramente profesionales o laboratorios de investigación. Disponía, en último término, de capacidad para ser una verdadera comunidad de profesores y estudiantes. Humboldt lo había expresado al resaltar que, en contraste con la situación que se da en una escuela especializada o vocacional, el papel del profesor universitario no era el de transmitir piezas de conocimiento ya fabricadas, sino el de compartir con los estudiantes una búsqueda del conocimiento, y el de unirse a ellos en el servicio a la ciencia. La universidad también debía aproximarse a la visión de una comunidad que sería «la cumbre donde se reúne todo aquello que sucede directamente en interés de la cultura moral de la nación». Paulsen consideró que «la universidad alemana» era exactamente eso, y que derivaba su fuerza esencial del hecho de que era ca-

paz de atraer a «los espíritus dirigentes» (*die füehrenden Geister*) y de que estos eruditos intelectualmente distinguidos mantenían una comunicación directa con los jóvenes estudiantes. Para Weber, sin embargo, la afirmación de la deseabilidad de tal relación no garantizaba su posibilidad en una época de creciente especialización y burocracia. Weber, lo mismo que su contemporáneo Meinecke y que destacados eruditos de generaciones posteriores, como Habermas, se encontró atrapado en los cuernos de este dilema. Finalmente, todo lo que pudo hacer fue destacar energéticamente el problema, en lugar de aportar una solución clara.

Como ya se ha indicado, la Universidad de Berlín llegó a ocupar una posición destacada a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Hasta el momento, la universidad prenazi de Berlín puede alardear de haber obtenido más premios Nobel que cualquier otra institución del mundo. No obstante, las universidades del resto de Alemania no fueron sólo intelectualmente importantes. También jugaron un papel significativo en el proceso de conducir a la expansión de las capacidades administrativas del Estado. Incluso en un Estados Unidos menos centralizado, el Estado se hizo más fuerte y se interesó más por sus instituciones de educación superior. A finales del siglo XIX el Estado federal emprendió una gran transformación y pasó, por utilizar los términos de Stephen Skowronek, de un Estado de tribunales y partidos, a un Estado que, por muy de mala gana que lo hiciera y por muy vacilante que se mostrara, había experimentado grandes reformas y aumentado tanto sus capacidades administrativas públicas como sus fuerzas armadas. También disponía de una creciente capacidad para intervenir, a menudo de forma inadvertida y reactiva, en la promoción y gobernanza de la economía de la nación.⁵⁷

En el caso de Alemania, se ha argumentado de modo repetido y convincente, que la preeminencia de los investigadores alemanes en los campos de las ciencias naturales y técnicas fue un prerequisito importante para que Alemania alcanzara un destacado papel internacional en una serie de ramas de la industria.⁵⁸ De modo similar, está claro que la jurisprudencia alemana, y notablemente las doctrinas del positivismo legal, aportaron a la burocracia central de la nación recientemente unida, tanto el apuntalamiento ideológico como los instrumentos para regular y administrar con efectividad el nuevo Reich.⁵⁹ Las universidades alemanas también fueron capaces de producir aquel vasto grupo de destacados intelectuales que constituyeron la espina dorsal del *Bildungsbürgertum*, de los mandarines alemanes, por emplear el término usado por Ringer. Charles McClelland, entre otros, ha documentado el rápido crecimiento de las instituciones científicas en la Alemania guillermina. Durante el período que media entre la guerra Franco-prusiana y la Primera Guerra Mundial, se crearon, como parte de la acción directa del Estado, entre 150 y 200 nuevos institutos de investigación. Muchos de ellos se convirtieron en modelos para los reformadores de otros países. Además,

se produjo un notable aumento en el número de estudiantes matriculados en las universidades alemanas. Ese número se duplicó con creces entre 1870 y 1900, y casi volvió a duplicarse una vez más entre principios del siglo XX y el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914, cuando las cifras superaron los 60.000 estudiantes.⁶⁰

No obstante, a principios del siglo XX, las cifras correspondientes a Estados Unidos eran más de seis veces superiores y se incrementaban por lo menos al mismo ritmo que en Alemania. Lo mismo que en Alemania (o que en Gran Bretaña), el surgimiento de Estados Unidos como una gran potencia internacional estuvo relacionado en algunos aspectos con la restructuración de sus universidades. Aparecieron las modernas universidades, tanto públicas como privadas, orientadas hacia la investigación, y su liderazgo cayó en manos de lo que podríamos denominar empresarios educativos a gran escala. Los líderes académicos estadounidenses se sintieron atraídos por los estilos de gestión de las empresas, y entre las élites industrial y académica se establecieron lazos en una escala previamente desconocida. Sobrevivieron tradiciones más antiguas de educación liberal, médica y jurídica, que encontraban a menudo sus raíces en las antiguas universidades de Inglaterra y Escocia, y que ahora se mezclaron con los seminarios de investigación y con los laboratorios de inspiración alemana. Pero, a pesar de la influencia alemana, el resultado final, tanto en términos institucionales como cognitivos, estuvo muy lejos de ser el que existía en la Europa central. Incluso la organización disciplinar del universo cognitivo de la facultad profesional, que fue en gran medida un legado de la universidad alemana, se desarrolló hasta un grado de especialización que superó con mucho el de la propia Alemania.

Había una posibilidad que no estaba abierta para los académicos estadounidenses formados en Alemania. Evidentemente, jamás podrían confiar en alcanzar el alto estatus de un funcionario en una sociedad de un Estado fuertemente centralizado. En Alemania, los profesores no eran miembros de una profesión legalmente «libre», sino que pertenecían y siguen perteneciendo al sector público de los *Beamten*, o funcionarios, con todos los derechos y obligaciones que eso suponía. Esa misma situación se ha dado en Suecia, donde los profesores suelen ser nombrados por «el rey en consejo» o, por usar el lenguaje de la Constitución de 1974, por el gabinete. Los académicos estadounidenses, incapaces de emular el estatus de los profesores alemanes, buscaron en su lugar el prestigio a través de asociaciones profesionales voluntarias, divididas según líneas disciplinares claramente definidas. Para bien o para mal, las divisiones correspondientes no se materializaron plenamente en el contexto europeo hasta bastante después de la Segunda Guerra Mundial.

Para recapitular diremos que la «idea» de una universidad resurgió a principios del siglo XIX, a pesar de la competencia de otras clases de instituciones, como las escuelas profesionales por un lado y las academias e incluso

los salones literarios por el otro. Considerada por los rivales como anticuada y obsoleta, la universidad regresó como el hogar de la investigación moderna, y se convirtió de muchas formas en la institución axial del mundo moderno. Internamente, sin embargo, también existieron tensiones profundamente asentadas en la misma concepción y funcionamiento de la universidad, así como un vacío que se ensanchaba entre los modelos generalmente reconocidos de tales instituciones, tal como se habían desarrollado en Alemania. Las nuevas prácticas emergentes de las instituciones estadounidenses, aunque no reconocidas por quienes las pusieron en práctica en su época, estuvieron destinadas a superar a las universidades alemanas como destacadas influencias internacionales, ya a principios del siglo XX.

Expansión y fragmentación: la educación superior en la época de los grandes programas

Los ensayos de este volumen ponen claramente de manifiesto el papel crucial de las universidades en el proceso de fortalecimiento de las capacidades industriales y tecnológicas de los nuevos Estados-nación, de proporcionarles personal administrativo y técnico competente, y de servirles como *loci* para los discursos culturales que ayudaran a formar el mundo de la modernidad, del industrialismo y el urbanismo, inteligible y significativo. Estos aspectos diferentes de la universidad moderna han sido captados en nociones tales como la educación liberal y la *allgemeine Bildung*, la educación profesional y la investigación. Existió, al menos retóricamente, un notable acuerdo en cuanto al verdadero papel de la universidad; un acuerdo que traspasó las fronteras nacionales. De algún modo, un historiador de Cambridge de educación metodista como Herbert Butterfield, o un erudito alemán de clásico convencimiento nacional-liberal como Meinecke, o incluso como Weber, o un socialdemócrata suizo como Myrdal, parecieron apreciar los valores culturales relativos a la universidad y a su funcionamiento apropiado, de un modo no sólo compatible, sino ampliamente idéntico.⁶¹ Para ellos, la universidad es un lugar para el discurso genuino y para una interacción no manipuladora. Esa es, de hecho, su justificación racional definitiva.⁶²

Tal acuerdo internacional sobre el propósito de la universidad duró hasta bastante después de 1945. Así, en vísperas de la más dura controversia política que se producía en Suecia durante décadas, la de una economía «libre» o «planificada» a finales de la década de 1940, Myrdal, que por entonces era miembro del gabinete así como profesor en lo que seguía siendo el colegio universitario privado de Estocolmo, defendió apasionadamente no sólo el incremento de los recursos para las universidades, sino también la protección de su autonomía y libertad académicas:

La investigación y la educación superior son las fuentes de la cultura nacional... No se debe permitir que el nuevo interés despertado en algunos lugares por la aplicación práctica de la ciencia oculte el hecho de que la ciencia misma, como todo el resto de nuestra cultura, depende de la existencia en nuestras universidades y colegios universitarios de actividades investigadoras libres, conducidas con un interés puesto en la búsqueda de la verdad, sin que se vean afectadas por los intereses utilitarios inmediatos. Debemos dar un paso adelante para proteger la investigación básica... También debemos salvaguardar y proteger las humanidades, que nutren los valores culturales más profundos que constituyen el alma de la cultura nacional. Espero y creo que el movimiento laboral socialista, que ahora se está haciendo cargo del poder político decisivo en la sociedad, percibirá su identidad con los ideales de humanidad y se ocupará de que nuestra investigación no tenga una orientación utilitarista a corto plazo.⁶³

Resulta difícil imaginar que esta apasionada defensa de la autonomía universitaria fuera escrita por alguien que tenía poco interés en conservar la autonomía de otras esferas de la actividad social, y más notablemente de las que estuvieran relacionadas con la economía. Todavía más difícil es imaginar que Myrdal fuera el principal intelectual de un partido político que dos décadas más tarde había abandonado toda idea seria de establecer planes de largo alcance para la economía, a pesar de lo cual introdujo una de las políticas más amplias para la reestructuración del sistema de educación superior jamás emprendidas en Europa. Fue, además, una reestructuración que tuvo como su principio guía más exclusivo exactamente aquellos tipos de ambiciones utilitarias a corto plazo contra las que Myrdal había advertido, y ante el que la simple mención de «valores culturales más profundos» habría producido sonrisas despectivas de incomprendión y exigencias de políticas de «pan y mantequilla» y de relevancia del mercado de trabajo a corto plazo.

Cierto que la Segunda Guerra Mundial había demostrado del modo más convincente la inmensa aplicabilidad directa de los descubrimientos de la investigación. Por eso, y según han observado varios autores, surgieron signos que anunciaban si no el fin, sí una amenaza para el largo período de producción de conocimiento académicamente autoorganizado, que había sido impulsado por la creación de la *École polytechnique* en Francia, y por las Universidad de Berlín en Alemania.⁶⁴ Inicialmente, sin embargo, los representantes del mundo académico demostraron alcanzar gran éxito en su adaptación a la nueva investigación. Estados Unidos fue el país líder indiscutible en esta evolución. Lejos de sentirse amenazadas por los nuevos desarrollos, las universidades estadounidenses de investigación se vieron muy fortalecidas por la aprobación pública. Una de las principales razones de esta adaptación relativamente suave fue el hecho de que se canalizaron crecientes recursos, a través de un sistema de subvenciones, que fue totalmente

compatible con el funcionamiento básico del sistema de investigación aplicado en la universidad.⁶⁵ Este sistema se basó en la revisión por parte de los iguales, en el recientemente formado «consejo de investigación», la Fundación Nacional de la Ciencia, que sirvió como importante cuerpo de apoyo y coordinación a nivel federal. Así, el *ethos* profesional de la ciencia académica se vio fortalecido en lugar de socavado, y el sistema universitario estadounidense emergió en la postguerra como un modelo indiscutible para los reformadores universitarios de todo el mundo. En Alemania, la Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, resurgida después de 1945 como Max-Planck-Gesellschaft, había jugado con anterioridad un papel análogo aunque diferente, como un conglomerado de institutos de investigación básica altamente prestigiosos, conectados con las universidades, pero independientes de estas.

Así, el papel creciente de la investigación no presagió el final de la ciencia académica, sino más bien su esplendor. La ciencia, como fuente de riqueza y poder, contribuyó a apuntalar el prestigio y la posición de las universidades de investigación. Eso también se reflejó gradualmente en la redifinición de las políticas públicas para la investigación y el desarrollo, que empezaron a aplicarse en todo el mundo moderno. El consorcio industrial-nacional llamado Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tuvo su origen en el Plan Marshall del período de la inmediata postguerra, se estableció en París en 1960 y sirvió como un importante foro para las discusiones sobre la relación crucial de la investigación con el crecimiento económico y la innovación.

En las décadas de 1960 y 1970, la propia educación superior se convirtió en una preocupación clave para los políticos de todos los países occidentales. En matriculación total, en gasto gubernamental, en el número de instituciones, en el tamaño del personal, las instituciones de educación superior de Europa occidental y de América del norte llegaron por lo menos a duplicarse, y a menudo a triplicarse o cuadriplicarse en el término de un período de menos de una década y media.⁶⁶ En resumen, el crecimiento fue fenomenal, pero también fue históricamente diferente. Políticos y académicos por igual, han intentado captar el significado de la transformación. Martin Trow la denominó un «cambio de mar», desde la educación superior de élite a la de masas, que conduciría eventualmente a la educación superior universal.⁶⁷

Lo que vieron esencialmente los observadores fue una creciente *diversificación* dentro del conjunto de la educación superior. «Educación superior» se convirtió en un término amplio que abarcaba toda clase de establecimientos diferentes, cada uno de los cuales cumplía con importantes funciones sociales, en un universo de instituciones mutuamente dependientes. Los colegios universitarios de formación permanente coexistieron con institutos para la formación graduada avanzada y para la investigación; las escuelas vocacionales se situaron junto a las bien dotadas instituciones que seguían enfrascadas en la educación de élite. En un creciente número de instituciones, mu-

chas de las que en otro tiempo fueron formas rivales de educación quedaron integradas dentro de la misma institución.

Este proceso de creciente diversidad, del surgimiento de la multidiversidad moderna, por emplear el neologismo casual de Clark Kerr, fue un fenómeno mucho más estadounidense que europeo. Ello se debió en buena medida a que la educación superior estadounidense siempre se había caracterizado por la confluencia de diferentes prácticas educativas. Los primeros colegios universitarios coloniales siguieron el camino curricular trazado por Oxford y Cambridge, pero a ello siguieron las influencias escocesas. El control laico (tomado de prestado de la ley de beneficencia inglesa), y el liderazgo rectoral en particular, fueron elementos característicos estadounidenses, que sustituyeron a la gobernación de tipo gremial de Oxford y Cambridge, aunque en un momento de su historia la Universidad de Edimburgo también tuvo un liderazgo «laico», cuando fue virtualmente gobernada por el consejo municipal.

A finales del siglo XIX, los colegios universitarios y las universidades a las que se habían concedido tierras, habían añadido a otras tradiciones más familiares una fuerte dimensión práctica de formación y servicio a la sociedad, pero también los nuevos ideales de investigación y formación para la investigación. Al mismo tiempo, a este sistema se añadió otro componente, el de la escuela graduada y la idea de que la educación superior era el hogar natural de la ciencia y de los científicos. Aunque inspiradas por el ejemplo de las universidades alemanas, la investigación y la especialización adquirieron a pesar de todo una forma diferente en el escenario de Estados Unidos. En lugar del sistema alemán de cátedra profesional única, por ejemplo, se crearon departamentos multiprofesionales.

No es posible exagerar la importancia de la confluencia, en parte inadvertida y no planificada, de diferentes ideas y tradiciones educativas. Ralf Dahrendorf ha recordado recientemente a los reformadores y políticos actuales «el hecho de que, con las montañas de literatura y los lagos de informes de comisiones de las décadas recientes, no se ha producido nada de importancia comparable». Sin embargo, y como el propio Dahrendorf también resalta:

El efecto de este cambio no fue en modo alguno inmediato. Durante varios años, las universidades europeas continentales (y las universidades técnicas) y, una vez más, especialmente las alemanas, continuaron siendo lugares de innovación así como de educación superior. Pero cuando se inició la gran expansión de la educación superior, el híbrido estadounidense resultó ser singularmente apropiado.⁶⁸

Pero ya se había hecho sonar una nota diferente. Para muchos de los reformadores estadounidenses de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el entremezclamiento de tradiciones e ideales educativos muy diversos

fue una imperfección, una deformación lamentable que impidió que los verdaderos ideales del saber superior impregnaran las instituciones del Nuevo Mundo. Así, en 1930, un destacado reformador universitario de Estados Unidos como Flexner pudo escribir que «ni Columbia, ni Harvard, ni Johns Hopkins, ni Chicago, ni Wisconsin son realmente una universidad, puesto que ninguna de ellas posee unidad de propósito u homogeneidad de constitución». Desde su punto de vista no estaban preparadas en este sentido para los altos niveles de una universidad real al estilo del modelo neohumboldtiano de la Universidad de Berlín a finales del siglo XIX. No eran «organismos», sino «agregados administrativos», llenos de «cursos triviales, cátedras triviales, publicaciones triviales, investigación ridícula», que se ocupaban de atender las «demandas fugaces, transitorias e inmediatas, y las pretendidas necesidades de «supuestas profesiones». Ni siquiera Harvard, la universidad más antigua, podía ser una universidad de tipo alemán, a menos que se desbarazara de su escuela de ciencias empresariales. Una Escuela de Ciencias Empresariales de Boston podía funcionar como una *Handelshochschule* y atender a los fines estrechamente profesionales y utilitarios que deseara. Sin embargo, nunca se le debía permitir que empequeñeciera la búsqueda del conocimiento puro y de la verdad.

En Estados Unidos, y en las décadas de 1940 y 1950, esa clase de actitud apareció como irremediablemente atrasada. La masiva utilización de la investigación durante el esfuerzo de guerra, constituyó una energética respuesta práctica para Flexner. Vannevar Bush, que había jugado un papel destacado durante la guerra como director de la Oficina de Investigación Científica y Desarrollo (OSRD), y que más tarde fue el rector del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), acuñó la nueva y sugerente fórmula de «Ciencia: la frontera interminable», que fue el título dado a un informe de la OSRD. En estos años se pusieron los cimientos para un nuevo tipo de política científica que respetara el valor de la autonomía de la ciencia, al mismo tiempo que reconociera su potencial práctico. Una de las grandes recomendaciones del informe de la OSRD que tuvo sus frutos fue la creación de la Fundación Nacional de la Ciencia en 1950. Más tarde llegaron los Institutos Nacionales de la Salud. Todos estos desarrollos tuvieron implicaciones para las ciencias sociales, y sus cambiantes *foci* fueron destacados mediante títulos como «ciencias del comportamiento» y «ciencias políticas».

En un nivel teórico, los vagos ecos de la filosofía idealista alemana que resonaron en la retórica de Flexner, nunca fueron muy compatibles con el pragmatismo omnipresente que dominó el escenario intelectual estadounidense durante la mayor parte de los siglos XIX y XX. En la década de 1940, sin embargo, la autocomprensión de los representantes universitarios estadounidenses se vio muy estimulada por el surgimiento del funcionalismo como estructura teórica dominante en la ciencia social. Era idealmente idóneo para ofrecer una justificación amplia y plausible para la misma diversi-

dad y pluralismo que caracterizaban las prácticas educativas en Estados Unidos; eso no fueron más que respuestas lógicas de la educación superior ante la misma diversidad y pluralidad de la sociedad americana, y ante las necesidades y demandas educativas de una sociedad mucho menos preocupada por la «clase social» que las sociedades europeas.

El funcionalismo permitió a los representantes universitarios alcanzar una autocomprensión que pareció dar perfecto sentido a las realidades de su situación institucional. Además, los dos sociólogos funcionalistas más destacados de su tiempo, Talcott Parsons y Robert Merton, escribieron ampliamente sobre la ciencia y la educación superior, como hicieron algunos de sus más destacados alumnos: Martin Trow, Neil Smelser y James Coleman. Ni siquiera el actual fallecimiento del funcionalismo en la ciencia social ha podido sacudir, en general, su papel destacado dentro de la investigación de la educación superior. Del mismo modo, ni la «teorización de elección racional», ni el estructuralismo, ni la etnometodología, ni la teoría de la estructuración, ni cualquier otra tendencia intelectual más o menos de moda, parece aportar una clave tan buena para comprender las complejidades de las instituciones de educación superior vistas en su conjunto.

Si el funcionalismo fue una ayuda para que los académicos estadounidenses adquirieran la autoidentidad que el profesorado aleman había encontrado en su posición de funcionariado, también lo fueron las asociaciones profesionales analizadas por Peter Manicas. La nueva identidad disciplinar fue descrita a menudo con un lenguaje más o menos tecnocrático, que se hallaba muy lejos del vocabulario humanista de largo alcance de la anterior ciencia social europea.

No obstante, si las tendencias seculares que indicaban expansión y diversificación presentaron pocos problemas fundamentales para la autocomprensión de los académicos y políticos estadounidenses, la situación en Europa era casi exactamente la opuesta. Lejos de que la diversidad fuera la práctica operativa normal de los sistemas de educación superior, la mayoría de países europeos abrazaron durante décadas una convicción, más o menos bien articulada, sobre la necesidad de mantener niveles altos y uniformes de calidad. Para los europeos, la diversidad significaba variaciones en los niveles educativos, y financiación diferencial para diferentes misiones educativas. Ambas posibilidades fueron consideradas como insatisfactorias, tanto si hablamos de Gran Bretaña, como de Suecia o Alemania. Así, la Universidad de Londres, la primera universidad nueva que se había creado en Inglaterra desde la Edad media, llegó a funcionar durante el transcurso del siglo XIX como una especie de punto de referencia para los exámenes académicos, no sólo en toda Inglaterra, sino en todo el Imperio británico. Eso ayudó a asegurar un «estándar dorado» para los exámenes en las instituciones de tipo inglés. En un país como Suecia, una de las grandes ambiciones de las nuevas instituciones privadas creadas en Estocolmo y Göteborg a finales del siglo XIX

fue la de demostrar que podían estar a la altura de los niveles impuestos por las universidades más antiguas de Uppsala y Lund. La inclinación general europea hacia la evitación de la diversidad (excepto marginalmente) se vio fortalecida durante el transcurso del siglo XX por las reformas a gran escala de la educación superior, emprendidas en las décadas de 1960 y 1970. El principal beneficiario de eso ha sido la centralización burocrática de la política y la dirección, y los gobiernos europeos han podido aumentar su supervisión y coordinación centrales de sistemas enteros de educación superior.⁶⁹

Aun así, los dilemas inherentes de las políticas que apuntaban a la diversidad fueron mucho menos aparentes a finales del siglo XIX y principios del siglo XX que en el período de educación superior de masas que se inició en la década de 1960. En el siglo XIX prácticamente toda la educación superior en Europa fue una educación de élite, tanto en cuanto a la forma como en cuanto a los números. El hecho de que en algunos países como en Suecia hubiera existido siempre una participación sustancial de «estudiantes campesinos» (los *bondestudenter* mencionados por Liedman), que no disponían de los medios para estudiar al mismo ritmo intenso que otros estudiantes, no contribuyó mucho a cambiar la naturaleza de élite de la educación superior. Hasta bastante después de la Segunda Guerra Mundial sólo una muy pequeña fracción de la cohorte de edad acudió a las instituciones de educación superior de los países europeos, especial y particularmente si tenemos en cuenta la situación de las mujeres estudiantes. Se menciona a menudo, por ejemplo, que la distinguida matemática Sonja Kowalevska fue la primera profesora en Suecia y que, típicamente, no se le concedió cátedra en una de las universidades, sino que obtuvo un puesto en el nuevo colegio universitario de Estocolmo, una institución privada y de élite, gracias a la intervención de Gösta Mittag-Leffler, que por entonces era vicerrector. También se ha señalado que ella tuvo que obtener su doctorado en Zúrich, a pesar del hecho de que había estudiado con Weierstrass en Berlín. El hecho asombroso, sin embargo, no fue que no pudiera doctorarse en Berlín, o que no se le concediera una cátedra universitaria, sino que incluso se le permitiera asistir a clases y conferencias en el Berlín de la década de 1870. Las mujeres pregraduadas sólo fueron realmente admitidas un cuarto de siglo más tarde, en 1896.⁷⁰

A partir de la década de 1960, la expansión de estudiantes en la educación superior creó un verdadero dilema para los académicos y políticos europeos. Un sistema tradicional y elitista de educación superior no podía acomodar fácilmente al creciente número de estudiantes. Los primeros esfuerzos realizados para ordenar el sistema mediante diversos medios pudieron hacer bien poco para cambiar este hecho, sobre todo porque los Estados del bienestar, de mentalidad intervencionista, planteaban más y más demandas al sector de la educación superior.

La educación superior se vio como un ámbito clave para la intervención política, tanto por principio como porque se la podía usar para promover

objetivos sociales y políticos específicos. Así, la educación superior se utilizó directa e indirectamente para ayudar a estimular el crecimiento económico, y no en poca medida adaptándola a las necesidades políticamente percibidas del mercado de trabajo. También se la utilizó para apoyar objetivos sociales gubernamentales generales como el fomento de los conceptos nacionales de igualdad social. ¿Cómo debían alcanzarse estos ambiciosos objetivos? En los países miembros de la OCDE se rediseñaron los dos parámetros básicos tradicionales de la educación superior: las *disposiciones de gobernanza* y los *currícula*. Se combinaron con bastante frecuencia la planificación política central y los incentivos con un cambio en la composición de los cuerpos gobernantes de las instituciones de educación superior, con la intención de producir los cambios deseados en cuanto al rendimiento y las actividades curriculares.

Aunque la tendencia general de los cambios fue bastante uniforme en los países, algunas naciones fueron más lejos que otras en la globalidad de los cambios. Suecia destaca por haber emprendido lo que probablemente fueron los esfuerzos reformistas más meticulosos de cualquier país europeo durante este período. En una secuencia de reformas fundamentales, se rectificó un sistema profesoral altamente tradicionalista, para permitir que los estudiantes y los administradores tuvieran representación en los consejos departamentales. En los cuerpos universitarios, los profesores llegaron a verse superados en número por nombramientos políticos del exterior. Posteriormente se rediseñó toda la educación pregrada para formar los llamados programas de estudio orientados hacia los diversos sectores del mercado de trabajo. Las disciplinas tradicionales quedaron relegadas al estatus de «cursos únicos».⁷¹

En sus contribuciones a este volumen, Liedman y Aant Elzinga argumentan que una combinación de «déficits de puesta en práctica», resistencia activa y la debilidad inherente de los esquemas originales de planificación, altamente tecnocráticos, ampliamente simbolizados por el acrónimo «U68» para referirse a la comisión gubernamental clave que aportó la justificación racional para el nuevo sistema, condujeron a una situación en la que casi todos los esquemas utilitarios de las décadas de 1960 y 1970 están siendo ahora desmantelados, aunque incrementalmente. En la primavera de 1991, el gobierno socialdemócrata propuso la restauración de los viejos grados universitarios, y que se diera a las universidades el derecho a cancelar lo que quedara del antiguo sistema de «programas de estudio» si así lo deseaban. Los grandes partidos no socialistas de la oposición, que sustituyeron a los socialdemócratas después de las elecciones generales del otoño de 1991, han llegado a sugerir incluso la abolición del sistema de universidades estatales, introducido durante la Reforma, y que las universidades sean transformadas en fundaciones privadas, apoyadas por enormes legados transferidos desde los fondos salariales gubernamentales, cuya disolución está prevista. Pero,

probablemente, la característica más extraña de esta asombrosa inversión de la política a seguir, es el hecho de que no se haya visto acompañada más que por muy poca o ninguna controversia política dura.

Otros cambios similares, aunque menos espectaculares, se han producido también en la mayoría de los demás países europeos. Desde hace por lo menos una década y media se ha ido desvaneciendo la creencia en un proceso de producción y uso del conocimiento previamente programado y políticamente orientado. En su lugar, ha aparecido una llamada al regreso a lo fundamental, «el regreso a lo básico», tanto en la investigación como en la enseñanza. A nivel retórico, eso se toma a veces, erróneamente, como un regreso al tipo general de políticas de investigación guiadas por la calidad y favorecidas en la era de la OCDE, a principios y mediados de la década de 1960, antes del período del principio Rothschild, de la política de contra-actualización y de la política de la ciencia sectorial.

No obstante, en lugar de un regreso a las instituciones de los tiempos anteriores a la educación superior de masas, parece que estamos asistiendo a esfuerzos espectacularmente crecientes por crear una verdadera fuerza investigadora en amplios ámbitos de importancia estratégica para la salud tecnológica a largo plazo. Se han puesto de moda los términos «investigación estratégica» y «investigación básica prevista». Los recientes cambios ocurrido en las políticas públicas en relación con la investigación y la educación superior no tienen nada que ver, por tanto, con anhelos por un pasado idílico por parte del profesorado conservador, o con la crítica antitecnocrática de los intelectuales radicales. Son más bien un reflejo de la cambiante posición del conocimiento en los procesos de producción más avanzados. Que eso es lo que sucede, viene indicado por la cadena de «acuerdos multimillonarios» establecidos entre las grandes empresas, no sólo en la industria farmacéutica y en ambientes universitarios selectos, sino también en la creciente proliferación de «parques científicos» y «silicon valleys» que rodean los más destacados centros universitarios de Europa occidental y América del norte.⁷²

Federico Guillermo III declaró en su tiempo que la creación de una nueva universidad en Berlín debería significar que el país pudiera recuperar en excelencia intelectual aquello que había perdido en poder militar. Para la mayoría de políticos actuales, el resucitado interés por las universidades y la educación superior parece ser, básicamente, una simple cuestión de recuperar oportunidades de empleo y de estimular el crecimiento económico de un nuevo tipo, para compensar así el declive y la obsolescencia de tipos más viejos de tecnologías y de industrias de producción. Así pues, la universidad no es un pulido ornamento de valor dudoso e incierto, ni una reliquia heredada de una era desaparecida que ya no tendrá mucho uso inmediato en el mundo de la acción y de la práctica, sino, una vez más, un valor real para las nuevas élites empresariales urbanas.

Así, tal como observó Harold Perkin hace algunos años, las universida-

des nunca habían tenido como hasta ahora tantos recursos a su disposición, tantos estudiantes matriculados, o habían recibido tanta atención pública. Pero también nunca como hasta ahora «habían corrido tanto peligro de perder el *sine qua non* de su misma existencia, la libertad para perseguir lo que es su función principal: conservar, hacer avanzar y diseminar el conocimiento independiente».⁷³ Nadie con experiencia en las actuales instituciones de la educación superior en Europa o América del norte, o incluso con un interés medio por ellas, puede evitar el verse confrontado con una multitud, por no decir avalancha, de descripciones, descripciones e informes en todos los cuales se destaca la naturaleza anónima y vagamente burocrática de la universidad moderna, la distancia que existe entre las afirmaciones retóricas que invocan la realidad de una comunidad de catedráticos, profesores y estudiantes por un lado, y la misma ausencia de un sentido vivo e intelectual de cohesión y comunidad por el otro lado.

Las tres transformaciones en perspectiva

La moderna universidad orientada hacia la investigación surgió en la última parte del siglo XIX, en lo que se ha denominado la segunda de las tres grandes transformaciones en la relación entre las universidades y las instituciones sociales, en el período transcurrido desde la Revolución francesa. Eso, sin embargo, como se ha venido argumentando repetidamente a lo largo de este capítulo, sólo fue posible gracias a la profunda transformación que se produjo a principios del siglo XIX. La transformación de la universidad, normalmente asociada con los hermanos Humboldt y con la creación de la nueva Universidad de Berlín, coincidió con el surgimiento de un nuevo tipo de régimen epistémico, el de la ciencia académica.

Este nuevo régimen epistémico supuso una ruptura con tipos anteriores de discurso académico e intelectual. También supuso, como ya se ha resaltado, la aparición de nuevas identidades sociales para los científicos, que separaban a los aficionados de los académicos y científicos «serios». Las nuevas y más estrechamente reguladas actividades intelectuales tuvieron como telón de fondo institucional las universidades rediseñadas del siglo XIX.

No obstante, uno de los grandes argumentos de este capítulo ha sido que, aunque el surgimiento de un nuevo régimen epistémico coincidió con los acontecimientos institucionales manifestados en la resurrección de la idea de una universidad autogobernada, según las líneas propuestas por los hermanos Humboldt, la propia renovación institucional se fundamentó en un concepto filosófico que estaba reñido de muchas formas con todo el proceso de aumento continuo de la especialización disciplinar. A finales del siglo XIX, durante lo que se ha denominado aquí la segunda transformación, surgieron las tensiones, pero tendieron a quedar encubiertas en la retórica y la vida cotidiana. En cambio, una historia de continuidades heroicas sirvió

convenientemente como la autocomprensión dominante de los representantes universitarios europeos.

Durante el transcurso del siglo XX, la explicación funcionalista de la evolución de los diferentes campos del conocimiento y de los desarrollos sociales, reforzó el punto de vista de que la modernización era un proceso inevitable que exigía tanto de la actividad intelectual del especialista, como de la aplicación del conocimiento así obtenido a la solución de problemas sociales concretos. Pero la explicación funcionalista, que es simultáneamente normativa e instrumental, se ha visto convencionada ahora a partir de la década de 1970. En consecuencia, tenemos que volver a reflexionar cuidadosamente sobre el papel de las universidades y de las instituciones de educación superior en el mundo moderno.

La «idea» de la universidad y las tres transformaciones

La expresión de Harold Perkin que describe la universidad como «la institución axial» del mundo moderno, puede parecer una floritura retórica para halagar a los profesionales académicos. Es importante, sin embargo, darse cuenta de que la universidad orientada hacia la investigación ocupa realmente una posición en la encrucijada de grandes transformaciones sociales.

De estas transformaciones se pueden identificar tres grandes dimensiones.

Primero está la económica y tecnológica, el proceso de establecimiento de nuevos modos de producción y de utilización de recursos en formas nuevas, incluidos los recursos naturales. Esos procesos exigen, inevitablemente, formas diferentes de relaciones sociales, pero también afectan al ambiente físico que nos rodea. La noción de que la naturaleza era algo separado de las actividades humanas, y que no se veía afectada por estas, o que sólo era posiblemente una fuente de riqueza, está cada vez más reñida con las experiencias vitales de los seres humanos, configuradas por la industrialización y la tecnología.

En segundo lugar están los procesos sociales que influyen sobre el significado y la identidad cultural en sociedades donde ya no se pueden dar permanentemente los lazos de obligación, obediencia y lealtad. A lo largo del siglo XIX, la preocupación por la «cuestión social» de la civilización industrial-tecnológica, corrió paralela con la preocupación por lo que podríamos denominar la «cuestión cultural». Esta cuestión surgió debido al cambio de identidades que resultó de los efectos conjuntos de las nuevas formas de producción y de la organización espacial, así como de las guerras francesas que tan fundamental e irreversiblemente sacudieron el orden político y cultural establecido en Europa.

Todas estas alteraciones afectaron inmediatamente a las instituciones de educación superior existentes, y produjeron respuestas nuevas e imaginati-

vas, así como dilemas. Mientras que algunas ramas de la actividad científica se profesionalizaban cada vez más dentro de la estructura de comunidades de académicos constituidas internacionalmente, otras fueron llamadas cada vez más para que ayudaran a apuntalar o construir un sentido de comunidad cultural y nacional en los nuevos Estados-nación de Europa y en otras partes del mundo.⁷⁴

En tercer lugar está el proceso de búsqueda de un nuevo orden político para afrontar las cuestiones sociales y culturales. La solución, a la que se llegó gradualmente, fue la noción de un Estado-nación moderno. Las instituciones de educación superior se beneficiaron mucho con esta solución. Se les permitió el acceso a recursos mucho mayores de los que habían tenido previamente y, durante casi un siglo, pareció como si la explosión de conocimiento y la especialización ocupacional no fueran más que dos aspectos diferentes de un mismo y omnipresente proceso de modernización.

Consecuentemente, resultó tentador ver el papel adecuado del Estado como el de coordinación y sincronización. El papel del Estado era el de asegurar que se canalizaran hacia las universidades recursos suficientes que les permitieran continuar su trabajo de aportar a la sociedad una corriente continua de personal competente, pero eso sólo podía conseguirse con efectividad si a las universidades se les garantizaba suficiente independencia. Los dilemas inherentes en este «contrato» o intercambio idealizado, se pusieron crudamente de manifiesto en la época de los grandes programas del Estado intervencionista. Así, y mientras que en el curso del siglo XIX la universidad surgió como la institución axial o el terreno mediador de los numerosos afanes de la sociedad, ahora ya han desaparecido sus tiempos de preeminencia casi inquestionable. Las características problemáticas del frágil equilibrio anterior son muy evidentes, aunque los representantes universitarios continúen describiendo a sus instituciones como las «centrales eléctricas» de la sociedad.⁷⁵

Los dilemas tan evidentes para nosotros, fueron suavizados por el nuevo y entusiasmado papel central de las universidades en los asuntos económicos y sociales. Al dejarse arrastrar cada vez más hacia actividades que eran en cierto modo «prácticas» o «aplicadas», las universidades respondieron con una justificación dual en lo referente a la importancia de la investigación. Se sostuvo que el verdadero trabajo académico debía o tenía que ser «puro». Aun así, siempre existía la posibilidad de que se pudieran derivar grandes beneficios sociales de tales investigaciones. Ciertamente hubo actividades investigadoras viciadas desde el principio, pero la existencia de ese trabajo «impuro» no socavó la verdadera misión de la universidad. Antes al contrario, terminó por reforzar la aspiración de la universidad por obtener los recursos públicos.

La justificación produjo (o reflejó) los resultados deseados. Las universidades se enriquecieron, relativamente hablando, y las nuevas *écoles* de Francia, Alemania, Suiza y Suecia también aumentaron su posición para rivalizar

con las universidades. Fueron ciertamente útiles y tuvieron éxito. Probablemente, nadie diría, como dijo un francés que visitó en el siglo XVIII los colegios universitarios de la Universidad de Oxford, que estaban «ocupados por ricos ociosos, que duermen y se emborrachan durante una parte del día, y que dedican el resto a formar, bastante torpemente, a una parte de los incultos jóvenes para que se conviertan en clérigos».⁷⁶

Claro que las universidades habían «servido» a la sociedad desde hacía tiempo. Lo genuinamente nuevo fue la misión de hacer avanzar, y no sólo de transmitir el conocimiento. La autoidentidad de la universidad se halla tan fuertemente asociada con la ciencia original y aplicada, que la investigación y la formación para la investigación se consideran ahora como «el sector nuclear de la universidad» y como «el sello de la universidad, aquello que la diferencia de otras instituciones que ofrecen educación y formación postsecundaria».⁷⁷

La euforia no podía durar mucho tiempo. A finales del siglo XIX, precisamente cuando las universidades llegaban a establecer una nueva relación con el Estado y con la sociedad, empezaron a salir a la superficie las ambigüedades de su situación. Apenas si pudo sostenerse la ideología de la «separación» cuando, por ejemplo, la educación superior alemana se implicó tan intensamente en la química, la óptica y la ingeniería eléctrica. La fundación a finales de siglo de la Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (KWG) como una acumulación de iniciativas de investigación avanzada, no sólo dramatizó las expectativas del Estado en cuanto a la educación superior, sino que también significó que las universidades pasaron a disfrutar de un monopolio sobre los fondos destinados a la investigación. La KWG se anticipó a lo que últimamente se ha dado en llamar política de «investigación estratégica», en la que las grandes empresas industriales (últimamente llamadas de alta tecnología) juegan un gran papel de apoyo financiero.⁷⁸

En su discurso con ocasión del centenario de la Universidad Friedrich-Wilhelm, el káiser legitimó la creación de institutos de investigación no universitarios, al hacerlos formar parte integral del viejo concepto humboldtiano:

El gran plan de Humboldt para la ciencia exige, además de la Academia de Ciencias [de Berlín] y la Universidad [de Berlín], la creación de institutos de investigación independientes como parte integral del organismo general de la ciencia.

La creación de tales institutos en Prusia no se ha hecho al ritmo del desarrollo de las universidades, y esa ausencia, específicamente en nuestro equipo de ciencias naturales, se hace más tangible como consecuencia de la gigantesca expansión de las ciencias. Necesitamos instituciones que trasciendan la estructura de las universidades y colegios universitarios, y que puedan servir a la investigación sin verse obstaculizadas por las tareas educativas, pero que estén en estrecha relación con la Academia y la Universidad.⁷⁹

A pesar de estas observaciones, era evidente que, incluso en la cumbre de su poder y su prestigio intelectual, la universidad orientada hacia la investigación era y ha sido divergente con respecto al concepto humboldtiano en, al menos, dos formas drásticas. Había aceptado la especialización y la ordenación de las disciplinas que llegaron con la división intelectual del trabajo, y había demostrado ser incapaz de combinar la investigación avanzada con el modelo de enseñanza y de formación de la personalidad que los humanistas de principios del siglo XIX vieron como la justificación racional definitiva de una institución del saber superior.⁸⁰ En las décadas que siguieron, las universidades de otros países se encontraron con problemas similares a los surgidos en Alemania, ya fuera en conexión con el desarrollo de las armas durante la época de guerra, o debido a la investigación industrialmente útil en la época de los «acuerdos multimillonarios», pero en todos los casos demostraron que se encontraban, en varios aspectos importantes, en peligro de perder sus aspiraciones a una verdadera universalidad. La elección parecía ser la de admitir que importantes segmentos del universo cognitivo se hallaban fuera de su alcance histórico, o bien renunciar a importantes aspectos de su herencia, y sobre todo a la creencia en la universidad como una comunidad abierta de iguales, de académicos que compartían libremente sus pensamientos y descubrimientos. Esta última posibilidad resulta tan desalentadora, que algunos comentaristas actuales han llegado a hablar de pérdida de la esencia o del «alma» de la universidad. Peter Scott ha despreciado explícitamente cualesquiera autopercpciones humboldtianas que pudieran quedar en las universidades al etiquetarlas como «un ambiente burocrático compartido».⁸¹ Cabría preguntarse si, después de dos siglos, todavía queda algún resto de la idea de la universidad.

Burton Clark, sin embargo, es mucho más optimista o quizás, simplemente, objetivo. Las universidades modernas tienen tensiones internas, pero también poseen una cierta coherencia. Para captar ambas, ha introducido la poderosa metáfora de la «master matrix», que consiste en dos dimensiones diferentes pero conectadas. Dentro de la matriz, las disciplinas académicas representan la identidad y el compromiso profesional; y la propia institución es representada por la «empresa».⁸²

Para pensadores alemanes e ingleses de principios del siglo XIX, como Humboldt y Coleridge, por tomar sólo dos ejemplos, la idea de una universidad destacaba esas características que no eran casuales y accidentales, sino esenciales, permanentes e independientes de circunstancias específicas. Este tipo de esencialismo chocó, claro está, con el empirismo como epistemología, y con el utilitarismo como filosofía política. Más allá de eso, sin embargo, tuvo ciertamente implicaciones políticas, conservadoras en el caso de Inglaterra, radicales en el caso de Alemania. Ahora, con el beneficio de los dos siglos transcurridos, es evidentemente inimaginable reducir todas las funciones y actividades de las universidades a una sola idea esencial tan no-

tablemente clara y tan evidente en sí misma como para que no se la pudiera resistir.⁸³

No obstante, también debería ser igualmente evidente que las «ideas» sobre las universidades no son quijotescas, ya que existen de hecho y, más aún, son funcionales. Todos y cada uno de los esfuerzos para configurar o reformar una universidad o una institución de enseñanza superior se basan, necesariamente, en alguna idea acerca de su forma o misión. Está claro, pues, que una «idea» no es una abstracción que flote libremente, sino un concepto guía, enraizado en las experiencias, tradiciones y mundos vitales de los individuos, que tienen memoria, esperanzas y apegos. Las universidades modernas forman parte de la era de la modernidad, y de las tradiciones y valores que han contribuido a configurar el mundo moderno desde la Revolución francesa y la Ilustración. Todas las reformas y cambios efectuados desde entonces han indicado la influencia omnipresente de las «ideas» acerca de lo que debía ser una universidad en relación con otras instituciones educativas y sociales, y las comunidades académicas que hacen de las universidades y las instituciones asociadas sus verdaderos hogares, han tratado de relacionar implícita o explícitamente sus vidas laborales con alguna clase de noción de lo «universal» que hay en la universidad. Y, ciertamente, su imagen de sí mismos ha dependido de que lo hicieran así.

En el período de 200 años de modernidad transcurridos desde la Revolución francesa, ninguna de las tres transformaciones de la universidad ha ocurrido como una respuesta automática a la diferenciación social. Ninguna de ellas fue una simple reacción ante las necesidades educativas inherentes en el proceso secular de la modernización. Se produjeron porque los líderes, pensadores, académicos y científicos cuestionaron continuamente la naturaleza básica y el significado de la enseñanza superior.

Esto es eminentemente aparente en el caso de la primera gran transformación. La resurrección de la idea de una universidad en la Alemania de principios del siglo XIX es tanto más notable en cuanto que supuso, de diversas formas drásticas, una ruptura con aquello que muchos percibieron como las tendencias dominantes de los tiempos. La invocación habitual de los ideales humboldtianos por parte de los representantes universitarios durante los dos siglos transcurridos desde entonces, hace que sea demasiado fácil olvidar que la misma supervivencia de la «universidad» fue una cuestión completamente abierta alrededor de 1800. Para las nuevas élites de la Francia revolucionaria, y para amplios sectores de las élites tradicionales de las monarquías europeas continentales, la universidad aparecía como una reliquia desfasada y poco práctica recibida de los tiempos de la Edad media, mal gestionada y esencialmente irrelevante. El renacimiento de la universidad estuvo íntimamente vinculado con un incómodo proceso de reforma social y política en Prusia, bajo el impacto de una inminente amenaza externa para los círculos gobernantes. En realidad, sólo bajo circunstancias extre-

mas, que supusieron la obligada ausencia del rey de la capital y del gabinete, pudo una coalición de filósofos radicales y de reformistas aristocráticos tener una posibilidad de superar la resistencia de la camarilla cortesana tradicional.

La idea de universidad que abrigaron los reformadores fue elaborada de modo diferente por pensadores como Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens, y Von Humboldt. No obstante, por debajo de sus propuestas diferentes, hubo una visión común de una universidad caracterizada por la unidad de enseñanza y de investigación, de educación general, de las diferentes especialidades científicas dentro de una comunidad de conocimiento. Los pensadores e idealistas estaban convencidos de que esa visión beneficiaría a todo el mundo, pues pensaron en la universidad como una comunidad moral ideal que apoyara los valores de la Ilustración y del desarrollo personal.⁸⁴ También está claro que, al anclar su visión en alguna clase de realidad institucional práctica, pudieron realizar su ideal de unidad intelectual y moral, y de aprendizaje universal, al seleccionar una asignatura como la filosofía. No es ninguna coincidencia que Hegel llegara a jugar un papel fundamental como catedrático de filosofía en la Universidad de Berlín.⁸⁵

Por continua que fuese, la visión moral de una universidad estaba destinada a ser incompatible con las realidades de la vida moderna y con las realidades epistémicas e institucionales de la propia ciencia. La constante evolución rapsódica de la herencia humboldtiana subrayó inevitablemente las diferencias que se estaban produciendo. En los contextos alemán y estadounidense, Paulsen y Flexner, los dos grandes impulsores de la moderna universidad de investigación a principios del siglo XX, estuvieron firmemente comprometidos con la herencia clásica de la universidad humboldtiana, pero también fueron muy conscientes de las realidades institucionales. Sus posiciones básicas se pueden caracterizar como de un intervencionismo optimista. En la medida en que las instituciones de educación superior se desviaron realmente del modelo histórico de una universidad, Flexner se sintió inclinado por favorecer la reforma correctiva.

En este sentido, los estadounidenses se alejaron de los europeos en el período de entreguerras. En Estados Unidos, el impulso de la política activista, estimulado por una perspectiva filosófica básicamente pragmática, no quedó embotado, sino que se vio fortalecido después de dos guerras mundiales, sobre todo después de la segunda. El optimismo tipificó, en efecto, la actuación de los grandes líderes universitarios. A pesar de todas sus diferencias, Flexner y Clark Kerr, por ejemplo, representan el mismo enérgico reformismo. Ambos se mostraron incesantemente activos para tratar de combinar diversos legados, para asegurarse de que las universidades estadounidenses fueran intelectualmente iguales o tan «efectivas» como las mejores alemanas (y más tarde como el sistema japonés de educación superior), así como para conservar los niveles de calidad más altos, incluso en un período de educa-

ción superior de masas. Ambos fueron en buena medida productos de una cultura de educación superior en la que el tamaño, la diversidad y la pluralidad habían convertido los rangos, las valoraciones y las mediciones en una característica y en una preocupación integral, y algunos, poco caritativos, dirigían que hasta en una obsesión culturalmente condicionada.

El final de la Primera Guerra Mundial constituye en este sentido una profunda línea divisoria. Antes de la guerra, Paulsen había escrito con la seguridad no sólo de un representante de la universidad modelo del mundo moderno, sino también de un científico triunfante perteneciente a una nación industrial. Los representantes del mundo académico alemán de la postguerra escribieron a la sombra de una desastrosa derrota política y militar, desde una fuerte y viva tradición intelectual, pero que ya no podrían invocar con naturalidad. ¿Le quedaba algún papel que cumplir a una entidad visionaria como la «idea» de una universidad? Si era así, ¿cómo podía unirse a las realidades institucionales de las instituciones científicas y educativas del mundo moderno?⁸⁶

Esta clase de preguntas parecieron quedar irremediablemente alejadas por los acontecimientos a principios y a mediados del siglo XX. Después de la Primera Guerra Mundial, Max Weber, Karl Jaspers y Martin Heidegger, por citar sólo a tres de los más profundos críticos y defensores de la tradición universitaria alemana de este período, participaron en una penetrante investigación autocritica sobre el estado de las universidades alemanas. Todos llegaron a la conclusión de que el concepto tradicional de las características constitutivas de una universidad no era más que un mito en cuanto se las confrontaba con las realidades institucionales del siglo XX. A pesar de todo, ninguno de ellos estuvo dispuesto a desechar la idea de una universidad como una expresión de metafísica desencarnada. ¿Por qué? Porque la alternativa consistía, nada más y nada menos, que en admitir que la universidad sólo existía para atender las demandas del Estado y de la sociedad relativas a la aportación de personal útilmente formado. Aparentemente, la nueva idea de una universidad era el éxito, medido por la adaptación a un universo de conjuntos en continua evolución de subsistemas sociales, de tecnología, de tecnocracia y de expertos. Admitir eso significaba rendir todo aquello que valía la pena preservar en la tradición intelectual alemana desde Hegel y Hölderlin. Significaba cambiar un idealismo a menudo desconectado por un estúpido funcionalismo, una capitulación ante las desalentadoras realidades del proceso de la educación superior de masas, similar al de una fábrica. Weber, Jaspers y Heidegger consideraron esa adaptación como intolerable. Cada uno de ellos buscó formas de revitalizar el concepto histórico de una universidad.

Jaspers, al analizar la idea de una universidad, siguió buscando una ilustración definitiva y un papel global para la filosofía, debido en buena medida a que, ante la ausencia de esa guía reflexiva, las diversas especialidades

científicas se alejarían inevitablemente, a la deriva. Este papel, sin embargo, no podía ser el concebido por el idealismo filosófico de principios del siglo XIX. Tenía que ser más bien la búsqueda abierta de inspiración kantiana de aquellos elementos de veracidad y sinceridad que informaban el verdadero trabajo intelectual dentro de todas las disciplinas. Jaspers había publicado en 1923 un libro con el título *Die Idee der Universität*, del que apareció una nueva edición inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, en 1946. En 1960 se publicó una tercera edición, con contribuciones de Kurt Rossmann, en vísperas de lo que ha sido denominado como la tercera gran transformación de la universidad moderna.⁸⁷

En el prefacio dejaron claro que ya no era suficiente con expresar un compromiso con las características tradicionales de la universidad alemana.⁸⁸ La creciente especialización de las ciencias era un proceso inevitable, y la reflexión filosófica pura no podía superar o abarcar un universo cognitivo en continua expansión. No obstante, Jaspers se mostró escéptico, por no decir desdenoso, con respecto a la idea de una universidad que aceptara pasivamente la fragmentación y que la cubriera superficialmente con algo llamado «educación general», o con cursos de choque en *allgemeine Bildung* (que tenían matices de clase social). No puede evitarse el recordar la crítica literaria, similarmente aguda, de la invocación superficial y habitual de la *Bildung* clásica, expresada por el *alter ego* de Hermann Hesse en *Der Steppenwolf* (*El lobo estepario*) al encontrarse con la inevitable imagen de Goethe en un hogar tradicional de la clase media alemana.

Había que aceptar la pluralidad de las actividades científicas, pero Jaspers siguió argumentando que, dentro de todas y cada una de las actividades académicas, era posible reflexionar sobre los fundamentos de esas mismas actividades y extenderse hacia otros campos, conservando así algunos aspectos de la unidad de una universidad. De hecho, y si esa era genuinamente la situación, el potencial para un universalismo abierto era mayor que nunca. Así pues, en la noción de Jaspers sobre la educación superior queda preservada una parte de las continuidades que se remontan a la generación de Humboldt, pero también un sentido de trascendencia y renovación. Los dos puntales de esta renovación podrían describirse como la elección existencial y una especie de relativismo universalista.⁸⁹

La autoreflexión, como condición previa para la restauración de la idea alemana de una universidad, forma parte de la herencia original, y en el período de la segunda postguerra aparecieron variaciones sofisticadas y un tanto tímidas sobre el tema, aportadas por Helmut Schelsky y por Habermas. Schelsky resaltó el punto de reflexión crítica desde dentro de las disciplinas, que debía conducir a una más amplia comprensión de la disciplina y de su relación con otros campos de estudio. En la nueva Universidad de Bielefeld se infundió a sus ideas una verdadera vitalidad en forma de un instituto para la investigación interdisciplinar que seguía las líneas de un insti-

tuto para el estudio avanzado. En un discurso pronunciado ante la conferencia de Rectores Alemanes Occidentales celebrado en Göttingen el 22 de junio de 1966, con ocasión del bicentenario del nacimiento de Wilhelm von Humboldt, Schelsky afirmó que, en la era contemporánea, los encuentros vivamente intelectuales de una comunidad verdaderamente universalista de académicos, se producirían más probablemente en centros para el estudio avanzado en Estados Unidos, que en las universidades tradicionales en Alemania.⁹⁰

Habermas fue incluso menos optimista. No creía que alguna forma de metareflexión trascendente pudiera conservar un elemento de unidad e ilustración en el mundo académico moderno. No obstante, el pesimismo de Habermas, que quizás algunos llamarían realismo en este contexto, se vio en cierto modo mucho más equilibrado por su confianza en el propio proceso comunicativo, inherente en todo discurso y enseñanza, en su forma ideal, no afectada por consideraciones estratégicas de poder y de interés profesional. Creía que eso ejemplificaba todo lo que habían valorado Humboldt y Schleiermacher. Así, y a pesar de la postura utópica de la convicción de que todos los miembros vivos de una universidad deberían suscribir alguna clase de ideal común, ya fuera de naturaleza epistémica o normativa, Habermas, con todas sus comprensiones críticas sobre las realidades sociológicas de las prácticas científicas, mantiene la confianza en el proceso de comunicación, que él cree inherente al verdadero trabajo intelectual. Su confianza parece ser tan fuerte como la de sus predecesores del siglo XIX, que también fueron muy conscientes de que la universidad ideal que concibieron se había desviado drásticamente con respecto a las realidades prácticas de la vida alemana.

Con la tradición clásica se pueden contrastar otras dos posiciones significativas de la vida intelectual alemana en el período de entreguerras. Una de ellas se deriva de una de las más notables afirmaciones de un gran intelectual europeo del siglo XX, del discurso de Heidegger tras asumir el rectorado de la Universidad de Freiburg im Breisgau, en mayo de 1933, un puesto del que dimitió en febrero de 1934. Su discurso, «La autoafirmación de la universidad alemana», tiene mala fama porque se lo interpreta normalmente como una traición con respecto a las características más fundamentales de la herencia intelectual de la erudición humanista y de la tradición de la Ilustración. Ni siquiera el pluralismo postmoderno de Lyotard es capaz de discernir en él nada más que «un episodio desafortunado en la historia de la legitimación», una declaración que, aunque «teóricamente inconsistente... fue lo bastante convincente como para encontrar desastrosos ecos en el ámbito de la política».⁹¹

Algunos observadores han encontrado razones para cuestionar la valoración de Lyotard, pero sólo en los últimos años y gracias al trabajo de algunos filósofos radicales de la generación más joven en Francia y en Estados Unidos, y con la publicación concomitante del verdadero texto de Heideg-

ger en inglés y en francés.⁹² No está claro que el discurso encontrara realmente ecos en el ámbito de la política, o incluso de la universidad, en la época en que lo pronunció. Pero, lo que es más importante, se ha hecho un esfuerzo por situarlo dentro del marco general del pensamiento de Heidegger. Las más importantes de las interpretaciones recientes de la posición heideggeriana son el libro de Gérard Granel, *De l'université*, y el provocativo artículo de Christopher Fynsk sobre Heidegger y Granel titulado «Pero supongamos que nos tomamos en serio el discurso rectoral... Sobre *De l'université*, de Gérard Granel».⁹³

El discurso rectoral no puede separarse del método de razonamiento de Heidegger. En lugar de proponer un sencillo anteproyecto para una universidad, Heidegger animó a los académicos a «cuestionar» su dependencia de una estrecha definición de ciencia (derivada, dijo, de Grecia):

Ciencia es el cuestionamiento del propio terreno que se pisa en medio de la siempre oculta totalidad de lo que es. La perseverancia activa sabe, al perseverar, de esta impotencia ante el destino. Esta es la esencia original de la ciencia... Tal cuestionamiento hace añicos la división de las ciencias en especialidades rigidamente separadas, las lleva de regreso desde su interminable dispersión a la ventura, hacia campos y rincones aislados.

Ante la ausencia de tal cuestionamiento fundamental, la ciencia «sigue siendo un accidente con el que nos tropezamos o en el que buscamos la comodidad de una ocupación segura, y que sirve para fomentar un simple progreso de información».⁹⁴

Esta línea de argumentación había sido seguida por Heidegger en su discurso inaugural como catedrático en 1929, cuando afirmó que «la multiplicidad fragmentada de las disciplinas se mantiene junta sólo gracias a la organización técnica de las universidades y facultades, y sólo conserva alguna importancia debido a los objetivos prácticos perseguidos por las diferentes especialidades. Pero las raíces de las ciencias en su terreno esencial se han marchitado».⁹⁵

No hay razón para asumir que la postura filosófica básica de Heidegger no resonó también en su discurso rectoral. Granel y Fynsk tienen razón en el sentido de que realmente podemos tomarnos seriamente el discurso como una valoración fundamentalmente crítica de la idea de la universidad en el siglo XX. No obstante, resulta difícil no ponerse del lado de Lyotard. El discurso contiene una desastrosa fusión entre el deseo de Heidegger, por muy sincero que fuese, de rechazar toda complacencia retóricamente agradable con la vida universitaria existente, y el esfuerzo por legitimar su posición al invocar una retórica política vaga pero radicalmente nacionalista a corto plazo. Así, la desafortunada tríada del *Arbeitsdienst* (servicio laboral), *Wehrdienst* (servicio militar) y *Wissensdienst* (servicio al conocimiento), aparece en lugar destacado en el discurso, así como las referencias al destino y a la

comunidad del pueblo alemán.⁹⁶ La ausencia de cualquier pronunciamiento antisemita, y de cualquier referencia al partido nazi o a su líder, no cambia el hecho de que no es ninguna exageración caracterizar el lenguaje político de Heidegger como fascista.

Con el beneficio del tiempo transcurrido, y algunos añadirían seguramente que con previsión, resulta difícil imaginar dos posturas políticas menos compatibles sobre la universidad y la ciencia que las adoptadas por Heidegger y por el partido nazi: un cuestionamiento hermenéutico fundamental, cruzado con el utilitarismo tecnocrático más burdo y más orientado a corto plazo. El partido de las tropas de asalto, como el propio Heidegger experimentó casi inmediatamente, no estaba nada interesado en una investigación sobre las raíces griegas de la ciencia. Tal investigación, o más bien «cuestionamiento», que él denominó «la forma más alta de conocer», tendría, desde su punto de vista, implicaciones de muy largo alcance. Pues Heidegger consideraba la ciencia griega como el inicio de la historia que había conducido a una civilización tecnológica desnaturalizada, y por un momento pensó que el «cuestionamiento» que defendía conduciría a una genuina renovación espiritual, a un renacimiento, pero en forma alemana, no griega. Se permitió a sí mismo creer que el movimiento nazi significaba regeneración espiritual. Pero, abandonando el «cuestionamiento» como medio para la renovación propia y nacional, sustituyó «filosofía», que es como decir defensa, y se desprendió de cualquier valor que hubiera en su enfoque original. Hasta ahí llegó el cuestionamiento como «la forma más alta de conocer». El verdadero resultado de ello fue una tragedia personal y nacional.

A pesar de ello, en sus reflexiones sobre el cargo, Heidegger describe su propia postura como de clara resistencia a esto, de donde se derivó su negativa a inclinarse ante las exigencias nazis de destituir a dos famosos profesores judíos, su nombramiento de decanos, ninguno de los cuales pertenecía al NSDAP, y su exposición de una interminable secuencia de controversias cotidianas con varios funcionarios nazis menores, tanto en el ministerio como en el sindicato de estudiantes. No obstante, también parece innegable que Heidegger fue, personalmente, un nazi y que, como rector, declaró abiertamente su voluntad de participar en el proceso de preparar a la universidad para satisfacer las demandas del Estado nazi. El hecho de que tuviera que dimitir de su puesto antes de cumplir un año, no puede cambiar esta realidad. Así, parece fútil presentar a Heidegger como un filósofo que no supiera lo que estaba haciendo o como básicamente apolítico, que tuvo la desgracia de verse atrapado en medio de un *maelstrom* de acontecimientos políticos, y que fue brevemente explotado por los despiadados representantes del nuevo régimen, antes de ser desecharo.

En el pensamiento de Heidegger hubo un matiz fundamentalmente antiindividualista que tuvo una profunda afinidad con la ideología nazi. No obstante, sería igualmente erróneo reducir su crítica de la universidad mo-

derna a esta posición ideológica. El verdadero punto de vista de Heidegger como rector está claramente relacionado con una visión más amplia del papel del conocimiento en el mundo moderno, y con una visión profundamente pesimista de la situación de la humanidad en una era de formas de conocimiento tecnológicamente orientadas. Esta *problematique* general, sin embargo, ocupó a los intelectuales de muchos lugares diferentes, aunque con formulaciones también diferentes. ¿De qué otro modo podría explicarse que filósofos tan diferentes como Hannah Arendt y Herbert Marcuse fueran sus estudiantes?⁹⁷

El primer artículo del primer número de la publicación marxiana de la Escuela de Frankfurt, el *Zeitschrift für Sozialforschung*, estuvo dedicado precisamente a este tema de la sociología del conocimiento. Fue un artículo relativamente breve titulado «Notas sobre ciencia y crisis», escrito por Marx Horkheimer, director del Instituto de Frankfurt para la Investigación Social. Su intención original fue la de publicar un gran artículo sobre la ciencia y la sociedad que, por razones de enfermedad, fue sustituido por una versión más corta.⁹⁸

El tema de la deformación tecnocrática de la ciencia moderna llegó a ser omnipresente en las actividades de la Escuela de Frankfurt, tanto en Alemania como en el exilio. La *Dialektik der Aufklärung*, de Horkheimer y Adorno (1944) fue, ciertamente, una de las obras más importantes en la tradición de la teoría crítica, siendo una crítica fundamental de una perversión percibida en el conjunto de la tradición de la Ilustración. La *problematique* no es muy diferente a la de Heidegger, y es igualmente crítica. No es ninguna coincidencia que tanto Marcuse como el joven Habermas se vieran influidos por varios ramales de la filosofía de Heidegger, y por su análisis de las formas en que la civilización tecnocrática penetraba en los mundos vitales de los seres humanos y los deformaba.

Aproximadamente en este mismo período, temas similares empezaron a ser abordados en términos literarios por autores que se hallaban muy distanciados en cuanto a sus puntos de vista políticos, como el autor Ernst Jünger, de extrema derecha (tanto en su obra *Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt* [*El trabajador: dominación y Gestalt*]), que jugó un papel importante en el desarrollo intelectual de Heidegger, como en *Auf den Marmorklippen* [*Sobre los acantilados de mármol*]), o el posterior premio Nobel y pacifista Hermann Hesse en su gran epopeya de la época de la guerra, *Das Glasperlenspiel* (*El juego de los abalorios*).⁹⁹

El análisis de Heidegger, comparado con el de Paulsen o el de Weber, es persistente y fundamentalmente crítico, incluso con toda la Ilustración. Señala, en algunas formas fundamentales, una ruptura con la cultura tradicional de los mandarines alemanes. En otro sentido, Heidegger trabajó desde dentro de una gran tradición intelectual alemana que también fue muy destacada entre los filósofos idealistas hacia 1800, en cuanto a su insistencia

en la necesidad de regresar a los orígenes griegos de la civilización occidental.

Este tema, que un observador ha denominado «la chisladura alemana con la Grecia clásica», una chisladura que se remonta a Winckelmann y a mediados del siglo XVIII, también reapareció en las obras literarias de principios del siglo XIX, y de modo quizás más destacado en la poesía de Friedrich Hölderlin, que fue en su juventud un íntimo amigo de Hegel y que, como él, se sintió profundamente afectado por los trastornos revolucionarios en Francia.¹⁰⁰ La poesía de Hölderlin, que fue tanto la más romántica como la más clasicista de la época, ha sido objeto de las más variadas interpretaciones. Buena parte de la primera poesía de Hölderlin está claramente impulsada por una «visión de restablecimiento de la época dorada de Grecia».¹⁰¹ La visión de la Grecia clásica no significó un vago interés por una historia distante, sino una búsqueda de respuestas a las cuestiones más existenciales que afectaban a la Alemania contemporánea. En la filosofía de Heidegger, el regreso a las cuestiones de los filósofos presocráticos tuvo un significado existencial similar. Fueron consideradas por él como necesarias para romper decisivamente con la moderna sociedad de masas y con la civilización impulsada tecnológicamente y fue, por tanto, crucial para la renovación de Alemania. Heidegger también se dedicó a las interpretaciones de Hölderlin, como hizo, por ejemplo, uno de los más grandes poetas de la lengua alemana de los años de la guerra y del período de la postguerra, el judío rumano Paul Celan, que sirvió durante la guerra en el Ejército Rojo, y que durante la mayor parte de la postguerra vivió en el exilio en Francia.

En sus afirmaciones sobre la universidad, Heidegger instó a que se llevara a cabo una búsqueda de los orígenes de la ciencia, no sólo por conveniencia y, ciertamente, no sólo como un ejercicio de erudición humanista. En un cierto sentido, esta actitud es bastante compatible con el nacionalismo extremo y el antiindividualismo, en la convicción de que, de algún modo, Grecia y Alemania representan dos inicios fundamentales, y en la creencia de que la transformación política de Alemania, su revolución nacional por así decirlo, supuso un momento histórico de gran elección y trascendencia. El coste fue una despiadada sujeción de las preferencias y deseos individuales a las demandas de los momentos histórico y político. Existe, en efecto, una conexión entre el concepto de universidad de Heidegger y su filosofía, así como su visión política, y esa conexión está lejos de ser accidental.

Aun así, estas correlaciones no eliminan el patetismo de las cuestiones que Heidegger trataba de imponer a las comunidades académicas de una universidad moderna. Tampoco es posible dejar de lado sus comentarios, ya sean sólo como una expresión de política fascista, o de interés filosófico. Antes al contrario, son al menos tan relevantes como muchas de las formulaciones más convencionales sobre la idea de una universidad, precisamente porque se hallan fundamentadas en una comprensión de las realidades inte-

lectuales e institucionales de la vida universitaria moderna. Heidegger se niega a recaer en una repetición semicínica de fórmulas convencionales, o en un simple funcionalismo no mitigado por la referencia a los mundos vitales de los seres humanos, tanto dentro como fuera del mundo académico.

No obstante, es igualmente razonable afirmar que la posición heideggeriana, a pesar de toda su audacia y postura crítica, ofrece poca o ninguna guía para un análisis institucional ampliado de la universidad y de su incrustación en la sociedad moderna. Para eso tenemos que volvemos hacia una de las más famosas conferencias de Weber, *La ciencia como profesión* (*Wissenschaft als Beruf*, 1919). Esta conferencia es analizada a menudo en relación con la objetividad del trabajo científico, o en conexión con la ciencia y la sociedad. Pero se trata, primero y antes que nada, de un esfuerzo realizado por un destacado científico social e historiador, por llevar a cabo una valoración a largo plazo de la posición y de las perspectivas de las universidades alemanas y estadounidenses al final de la segunda gran transformación de la universidad moderna. La mayoría de los demás observadores de la época tendieron a alabar o, como en el caso de Flexner, a reflejar críticamente los logros de las universidades de su país de origen. Weber fue sin duda un representante arquetípico de los mandatarios alemanes y de su cultura de aristocracia intelectual. No obstante, tal y como ha observado Keith Tribe, «en los comentarios de Weber sobre las características respectivas del sistema universitario alemán y estadounidense, los comentarios denigrantes están reservados para el sistema alemán, no para el estadounidense».¹⁰² En lugar de recordar los notables logros pasados del sistema universitario alemán, Weber trató de identificar aquellas características que más habían contribuido a producir el surgimiento de la preeminencia de las más destacadas universidades estadounidenses, a las que veía, en correspondencia con su teoría social general, como un proceso irreversible de creciente especialización y racionalización.

La pérdida de liderazgo científico de Alemania ante Estados Unidos, seguía diciendo Weber, era tan inevitable como el proceso por el que el antiguo sistema de fabricación artesanal se vio sustituido por un moderno sistema de fábricas. La vida universitaria alemana, centrada alrededor de profesores titulares, los *Ordinarien*, era ampliamente reminiscente del maestro artesano precapitalista, excepto que los oficiales y aprendices eran ahora *Assistenten* y discípulos que tenían muy poca influencia y que recibían muy poca remuneración, aunque fuera cierto que tuvieran pocos motivos para distraerse de la tarea principal de aprender. Incluso aquellos que alcanzaran más éxito, y que fueran capaces de ir más allá del doctorado, hasta la *Habilitation*, y a los que se concedía el derecho formar de dar clases sobre temas que ellos mismos eligieran como *Privatdozenten* (si es que a los estudiantes les importaba escucharles), seguían estando, como resaltó Weber, en una posición muy subordinada. Así, un *Privatdozent*, raramente insistiría, si es

que llegaba a hacerlo alguna vez, en sus derechos formales (y eran ciertamente «suyos») de dar clases si ello suponía una transgresión percibida del derecho aceptado de un catedrático a dar un «gran» curso.

El sistema estadounidense de educación superior era análogo al de las empresas «capitalistas de Estado» (los entrecamillados son del propio Weber). La división básica era un departamento cuyo presidente o jefe tenía capacidad para contratar y despedir a sus empleados. A los académicos jóvenes se les pagaba para que trabajaran y enseñaran. Los académicos trabajadores se hallaban separados de los medios de producción; el sistema se encontraba sometido a procesos de producción racional, en los que la eficacia permitía obtener primas. No hace falta decir que el propio Weber fue el primero en admitir que esta imagen, tan drásticamente pintada, exigía cualquier número de calificaciones. Insistió, no obstante, en que la tendencia general hacia una especialización y una burocratización crecientes era algo muy real, que ya había comenzado a afectar también a las universidades alemanas.

Como antiguo maestro artesano, Weber no pudo sino deplorar el cambiante ambiente intelectual que presagiaban estos acontecimientos; pero estos poscían también ventajas técnicas y organizativas que no podían despreciarse mediante una simple apelación a una ideología universitaria desfasada. Además, era evidente que habían terminado por ser ficticias muchas de las características de las universidades alemanas que se tomaron como constitutivas, y que, cabría añadir, muchos representantes universitarios alemanes recordarían retóricamente, tanto antes como después de Weber. El propio Weber presentó una imagen dura de un sistema que exigía que la gente joven se jugara una carrera académica y falsificara seriamente el juego contra los radicales y los judíos. En lugar de solazarse con reminiscencias nostálgicas de la vida estudiantil en pequeñas y románticas ciudades universitarias alemanas, Weber destacó su ridícula mezquindad.

No obstante, una vez dicho y hecho todo, apeló aún a la necesidad de una «vocación» interior en el esperanzado y futuro académico. Aún argumentó que el trabajo científico, a pesar de toda su compartmentación, sólo podía dar resultados duraderos si se llevaba a cabo con pasión. De hecho, una actividad humana desprovista de pasión es, en palabras de Weber, virtualmente inhumana.

La fuerza de la posición de Weber es que no se amilanó ante el dilema de tender puentes entre los «mundos vitales» (por usar la terminología de Habermas y de los académicos hermenéuticos) de los seres humanos y las estructuras y sistemas de la sociedad. Casi todos los demás académicos trataron de resolver este dilema retóricamente, invocando la solución de un Humboldt, de un John Henry Newman o, más recientemente, de un Flexner o de un Robert Hutchins.¹⁰³ O bien echaron mano del funcionalismo para eliminar por completo el dilema, al crear subsistemas e instituciones abstractas

sin gente, y poblando después ese universo con algunas características empíricas que le dieran un sentido de realidad social. Pero la realidad social significa realmente seres humanos vivos, con recuerdos y esperanzas, que hablan y caminan por lugares particulares y en momentos concretos. No son instancias accidentales de sistemas de reglas abstractas o lugares temporales de órdenes preferentes. Weber nos obliga a afrontar este hecho simple, pero metodológicamente incómodo.

Weber situó la ciencia dentro de todo el proceso de modernización y desmitificación, de la *Entzauberung*. Visto así, el avance de la ciencia ayuda a los seres humanos a ver el mundo con mayor claridad. No obstante, y precisamente porque las actividades científicas se hallan sometidas a los mismos procesos de creciente burocratización y fragmentación que caracterizan al conjunto de la modernidad, las propias disciplinas científicas son cada vez menos, y no más capaces de obtener cualquier clase de comprensión global de la época presente. Es cierto que no pueden aspirar, dice Weber, al conocimiento y a la guía que lo conecte todo, y que son una característica de la religión tradicional. Pero si el conocimiento racional no puede dar una guía al mundo moderno, ¿qué puede dársela? Para Weber, el liderazgo carismático indicó una posible salida de la jaula de hierro de la burocracia. Pero apenas una década y media después de su muerte, quedó claro que una versión de eso mismo conducía a lo que Meinecke denominó la «catástrofe» alemana. El dilema planteado por Weber en su forma más cruda sigue estando con nosotros. Los modernos estudios sociales de la ciencia han contribuido más bien a destacar, antes que a disminuir su importancia, tratando de demostrar que habría podido ser una sobreestimación incluso el residuo de racionalidad inequívoca, que Weber hace residir en las prácticas de las diferentes especialidades científicas.

El análisis que hace Weber de las características constitutivas de los cambiantes sistemas universitarios de Alemania y Estados Unidos, es directamente atribuible a su teoría más general de la burocratización. También debe mucho a la posición metodológica general que adoptó, en un esfuerzo heroico por situarse a ambos lados de las posiciones siempre divergentes adoptadas por muchos antagonistas en la llamada *Methodenstreit*, que se habían dividido en defensores del enfoque descriptivo de la vieja escuela histórica por un lado, y en defensores de la moderna economía marginalista por el otro.

Conclusión

La investigación de la educación superior no puede amilanarse ante un esfuerzo por comprender los procesos que han formado históricamente el actual conjunto de disciplinas y especialidades, que ha reconfigurado la vida intelectual e institucional, que ha ordenado de nuevo el universo cognitivo de la enseñanza, y que ha afectado a las nociones académicas de colegiali-

dad. Cualquier ejercicio retórico que invoque la idea de una universidad tiene que reconciliarse de una u otra forma con la verdadera diversidad de las lealtades profesionales e institucionales. De hecho, nadie con experiencia de las actuales instituciones de educación superior en Europa y América del norte puede evitar el verse confrontado con una multitud, por no decir avalancha, de descripciones, prescripciones e informes, todos los cuales destacan la naturaleza anónima, impersonal y vagamente burocrática de la universidad moderna, y nadie puede dejar de ver lo muy separada que se halla la retórica de la realidad.

Aun así, persiste la noción de una universidad como universal y unificada, algo en favor de lo cual se ha argumentado de tres formas básicas:

Primero: una universidad se compone de todos los dominios relevantes del discurso, que reflejan, en su conjunto, la suma total del conocimiento humano, un verdadero universo de actividades intelectuales.

Segundo: una universidad es un lugar gobernado por preocupaciones no particularistas, ya se trate de las normas de una persecución desinteresada de la verdad por parte de una comunidad abierta de académicos, o de un conjunto igualmente abarcador de compromisos normativos.

Tercero: una universidad es un conjunto de disposiciones institucionales que garantizan que los representantes reconocidos de los diferentes dominios del discurso, configuren una comunidad institucionalmente autónoma; es una comunidad epistémica y normativamente comprometida con el universalismo y, sin embargo, claramente situada en el espacio y en el tiempo.

Resulta que tanto la investigación institucional micro-orientada, como las sociologías modernas del conocimiento, han tendido a destacar la dificultad de sostener cualquier noción de universalidad. La realización de más investigación micro-orientada sobre la verdadera diversidad de los compromisos y las identidades culturales, no ha hecho sino añadir peso a las valoraciones originales.

Es bastante interesante que el análisis funcionalista arquetípico del sistema universitario más grande del mundo, y del que ha alcanzado más éxito, el de Estados Unidos, realizado en *La universidad americana*, de Talcott Parsons y Gerald Platt, con la colaboración de Neil Smelser, se haya caracterizado precisamente por la aguda conciencia de estas dificultades.¹⁰⁴ Para estos autores, la universidad es central para las revoluciones educativa, industrial y democrática que han configurado el mundo moderno. Es «el foco culminante de la revolución educativa». No obstante, sus «intereses cognitivos nucleares» se encuentran en peligro de ser subvertidos por otros intereses. Se trata, pues, de una institución que vive amenazada.

Así, incluso en esta última fase de la teorización funcionalista, una creen-

cia algo complaciente en una evolución sistemática y funcionalmente salvaguardada de la diferenciación sistémica y de la adaptación, se ha visto sustituida por la ansiedad, por una preocupación sobre si la institución axial de la modernidad podrá sobrevivir a una sobrecarga de demandas externas cada vez mayores y más contradictorias.

Mi propio argumento, y una tesis de este capítulo, es que la teorización funcionalista es, en sí misma, conceptualmente inadecuada para captar el significado de los desafíos actuales planteados a la integridad y a la historia de la universidad moderna. Por su propia naturaleza como sistema de análisis, el funcionalismo sólo es capaz de interpretar esos desafíos como un «problema» de adaptación sistémica (o puede invocar la muy diferente retórica del idealismo filosófico). Pero para comprender verdaderamente los dilemas actuales de la educación superior, es necesario disponer de una teoría analítica capaz de comprender la interacción entre aspiraciones cognitivas y las realidades de la autoridad institucional.

Actualmente, es fácil darse cuenta de que dos de las tres instituciones clave de la modernidad, el Estado-nación y la universidad, ya no pueden dar por sentada la continuidad de su existencia, al menos, no en la forma en que han existido durante más de un siglo. Más aún, la tercera institución clave, la moderna empresa a gran escala, también ha visto alterada su naturaleza de muchas formas fundamentales, según estarían dispuestos a argumentar muchos. Así pues, y aunque no haya razones para esperar que se produzca un declive de la demanda de educación superior y de conocimiento científico (antes más bien al contrario), eso bien puede producirse de una forma que haga que cualquier discusión de la «idea» de una universidad aparezca como irremediablemente anticuada, como de hecho se lo pareció, hace unos doscientos años, a muchos y destacados políticos y académicos.

¿Cómo una «idea» que resalta la universalidad de la universidad puede sobrevivir en medio de urgentes necesidades de formación profesional, en una sociedad cada vez más diferenciada, en la que la propia vida académica sigue las leyes económicas de la división del trabajo, y en la que los académicos parecen distantes o desacoplados de la más amplia realidad social existente fuera de las universidades? ¿Y quiénes considerarían la «realidad social» como una noción útil, aparte de los popperianos impenitentes y de los anticuados y desfasados marxistas? ¿Quién, de hecho, necesita la universalidad de la universidad hoy en día, aparte de Weber y Heidegger? Ellos plantearon los dilemas y las difíciles preguntas fundamentales, preguntas que son cada vez más incómodas a la vista de lo que ahora sabemos sobre desarrollos disciplinares, crecimiento cognitivo y complejidad institucional.

¿Son los ideales de la Ilustración y la emancipación de los hermanos Humboldt simplemente otro conjunto más de palabras eurocéntricas que deberían haber sido enterradas de una vez por todas, junto con los aburridos hombres blancos que dedicaron sus vidas a debatirlos? No obstante,

sean cuales fueren los epítetos que acudan a nuestra mente para describir a Wilhelm y Alexander, seguramente que «aburrido» no sería uno de ellos. Y Hegel, un pensador extraordinariamente persistente, ya en su juventud revolucionaria, es ciertamente exigente, pero jamás aburrido. El espíritu mundial que trató de rastrear todavía nos obsesiona y se niega a descansar, por mucho que Francis Fukuyama le diga que descance.

La diversidad cultural es real y el uso particularista del conocimiento científico no es un invento nuevo. La comunidad científica idealizada de la Casa de Salomón, de Francis Bacon, se involucró en el espionaje industrial y científico, bajo el disfraz de «mercaderes de la luz». Pero incluso en una época dominada por la ciencia aplicada y por la tecnología, o en una época en que los lingüistas, los filósofos y los críticos literarios proclaman la imposibilidad de la comunicación, la ciencia, el conocimiento y el aprendizaje, por incluir los discursos de las humanidades y de las ciencias sociales, se producen choques a través de toda clase de puertas culturales supuestamente cerradas e impenetrables.

Lo particular no tiene necesariamente la última palabra. El problema de la universalidad de la universidad no desaparecerá. Permanece con nosotros porque es un problema «real» y una preocupación «real». Pero, para afrontarlo, tendremos que pensar y actuar como si fuéramos colegas que se comunican libremente en la universidad que los hermanos Humboldt y otros reformadores concibieron, pero que nunca llegaron a ver plenamente realizada.

Notas

1. Véanse, por ejemplo, las diferentes contribuciones a *Social Sciences and Modern States: National Experiences and Theoretical Crossroads*, Peter Wagner, Carol H. Weiss, Björn Wittrock y Hellmut Wollmann (eds.), Cambridge, 1991.

2. *Ibid.*, y también las contribuciones a *Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*, Peter Wagner, Björn Wittrock y Richard Whitley (eds.), Dordrecht, 1991, así como a *Social Knowledge and the Origins of Social Policies*, Dietrich Rueschemeyer y Theda Skocpol (eds.), de próxima edición.

3. Harold Perkin, «The Historical Perspective», en *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary Perspectives*, Burton R. Clark (ed.), Berkeley, 1984, págs. 17-55. Véase, además, Lawrence Stone, «Social Control and Intellectual Excellence: Oxford and Edinburgh 1560-1983», y Stuart Hampshire, «Comments», ambos en *Universities, Society, and the Future*, Nicholas Phillipson (ed.), Edimburgo, 1983, págs. 3-30, 30-36. También Roger Geiger, *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities 1900-1940*, Nueva York, 1986; y Björn Wittrock y Aant Elzinga (eds.), *The University Research System: The Public Policies of the Home of Scientists*, Estocolmo, 1985.

4. Véase Peter Scott, *The Crisis of the University*, Londres, 1984; o Everett Mendelsohn, «Science, Power and the Reconstruction of Knowledge», en *Knowledge and Higher Education: A Series of Colloquia*, Gunnar Bergendahl (ed.), Estocolmo, 1983, págs. 49-71, donde se encontrarán elocuentes afirmaciones sobre este punto. Debería

señalarse, sin embargo, que recientemente se han producido algunas discusiones sobre la validez de lo que podría denominarse el punto de vista estándar sobre la insignificancia relativa de las universidades en la Revolución científica. Véase Mordechai Feingold, «The Universities and the Scientific Revolution: The Case of England», en *New Trends in the History of Science*, Robert Paul Willem Visser (ed.) et al., Amsterdam, 1989, págs. 29-48, pero también la réplica de H. Floris Cohen, págs. 49-52.

5. Terry Nicholas Clark, *Prophecy and Patronage: The French University and the Emergence of the Social Sciences*, Cambridge, 1973; Charles E. McClelland, *State, Society and University in Germany, 1700-1914*, Cambridge, 1980; Pierangelo Schiera, «“Science and Politics” as a Political Factor: German and Italian Social Sciences in the Nineteenth Century», en *Discourses*, Wagner (ed.) et al., págs. 93-120; Rolf Tostendahl en este mismo volumen; Peter Wagner, *Sozialwissenschaften und Staat: Frankreich, Italien, Deutschland 1870-1980*, Frankfurt-am-Main, 1990; George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, 1983; Wittrock y Wagner, «Social Science and State Developments: The Structuration of Discourse in the Social Sciences», en *Social Sciences, Policy and the State*, Stephen Brooks y Alain Gagnon (eds.), Nueva York, 1990, págs. 113-137; Wittrock, Wagner, Wollmann, «Social Science and the Modern State: Policy Knowledge and Societal Transformations in Western Europe and North America», en *Social Sciences and Modern States*, Wagner (ed.) et al., págs. 28-85.

6. Nicholas Phillipson, «Culture and Society in the 18th Century Province: The Case of Edinburgh and the Scottish Enlightenment», en *The University in Society, Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century*, Lawrence Stone (ed.), Princeton y Londres, 1974 y 1975, II, págs. 407-448; Johan Heilbron, *Het ontstaan van de sociologie*, Amsterdam, 1990, edición en inglés en preparación en Polity Press, Cambridge; Schiera, «“Science and Politics”»; Fritz Ringer, *The Decline of the German Mandarins*, Cambridge, MA, 1969 [edición en castellano, *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*, Ediciones Pumarés-Corredor, Barcelona, 1995], y «The German Mandarins Reconsidered», Universidad de California, Berkeley, Center for Studies in Higher Education, artículo ocasional núm. 20, 1981, y «Differences and Cross-National Similarities among Mandarins», *Comparative Studies in Society and History*, 28, 1986, págs. 145-164. Véase también Sven-Erik Liedman, «Institutions and Ideas: Mandarins and Non-Mandarins in the German Academic Intelligentsia», y «Reply» (a Ringer), *ibid.*, págs. 119-144, 165-168.

7. Robert K. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, 1973; Ina Spiegel-Rösing (ed.), *Science, Technology and Society*, Londres, 1978. Este hecho ha sido señalado por Simon Schwartzman en «The Focus on Scientific Activity», en Clark, *Perspectives*, págs. 199-232.

8. Emile Durkheim, *L'Évolution pedagogique en France* (2 volúmenes).

9. Anthony Giddens, *Durkheim*, Londres, 1978, pág. 76. Véase también *Durkheim on Politics and the State*, Anthony Giddens (ed.), Cambridge, 1986, así como Terry N. Clark, *Prophecy*; Roger L. Geiger, «The Institutionalization of Sociological Paradigms: Three Examples from Early French Sociology», *Journal of the History of the Behavioral Science*, 11, 1975, págs. 235-245; Viktor Karady, «Strategies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens», *Revue française de sociologie*, XX, 1979, págs. 49-82; Peter Wagner, *Sozialwissenschaften. Los textos de Geiger y Karady, así como un extracto de T. N. Clark también aparecen en traducción alemana en Wolf Lepenies (ed.), Geschichte der Soziologie, Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*, Frankfurt-am-Main, 1981, II, págs. 137-262.

10. Abram Flexner, *Universities: American, German, English*, Oxford, 1930; segunda edición con una introducción, «Remembering Flexner», de Clark Kerr, 1968

(el libro de Flexner fue publicado en alemán en 1932); Gunnar Myrdal, *Universitätsreform*, Estocolmo, 1945.

11. Naturalmente, el trabajo de la Comisión Carnegie sobre Educación Superior, donde eruditos como Clark Kerr y Martin Trow jugaron un papel crucial en las décadas de 1960 y 1970, establecieron la agenda para el debate sobre la educación superior, y todavía representa un modelo no superado de erudición orientado hacia la política sobre la educación superior. Véase, por ejemplo, *Teachers and Students: Aspects of American Higher Education*, Martin Trow (ed.), Nueva York, 1975. La Fundación Carnegie se ha mantenido activa desde hace tiempo en la educación superior. Vale la pena señalar que dos de los informes detallados de Flexner sobre la educación médica (1910 y 1912), citados con frecuencia, fueron encargados por esta fundación.

12. La perseverancia y amplitud de miras de los programas respectivos de Burton Clark y Martin Trow para la promoción de la educación superior como un campo académico por derecho propio, destacan en un ámbito caracterizado con demasiada frecuencia por tendencias centrífugas y por orientaciones parroquiales nacionalistas.

13. Este punto ha sido efectivamente establecido por varios destacados sociólogos en los últimos años, y de modo más consistente quizás por Piotr Sztompka.

14. Para una deliciosa selección de ensayos que elaboran algunos de estos puntos, véase Anthony Giddens, *Social Theory and Modern Sociology*, Cambridge, 1987.

15. Para un interesante análisis del concepto de *episteme* de Foucault, que nunca fue elaborado del todo, y para una comparación del mismo con el concepto de paradigma, de Thomas Kuhn, véase George S. Rousseau y Roy Porter (eds.), *The Ferment of Knowledge: Studies in the Historiography of Eighteenth-Century Science*, Cambridge, 1980, págs. 212, 257 y 290.

16. Véase R. Steven Turner, «The Great Transition and the Social Patterns of German Sciences», *Minerva*, 25, 1987, págs. 56-76, y «University Reformers and Professorial Scholarship in Germany 1760-1806», en Stone (ed.), *The University in Society*, págs. 495-531; Randall Collins, «A Micro-Macro Theory of Intellectual Creativity: The Case of German Idealist Philosophy», *Sociological Theory*, 5, primavera de 1987, págs. 47-69. Véase también *The German Enlightenment and the Rise of Historicism*, Peter Hanns Reill (ed.), Berkeley, 1975. Más recientemente, Laurence Dickey ha analizado la Ilustración alemana, y específicamente a Hegel, en términos bastante compatibles con los temas generales de Reill, pero más críticamente con respecto al análisis que hace Peter Gay de la Ilustración europea. Gay no está dispuesto a ver los estrechos vínculos que existen en el contexto alemán entre el pietismo protestante y la filosofía de la Ilustración. Véase Laurence Dickey, *Hegel: Religion, Economics, and the Politics of Spirit, 1770-1807*, Cambridge, 1987; y también la crítica de Keith Tribe en *Journal of Modern History*, 62, septiembre de 1990, págs. 645 y ss., de la obra de James Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, 1988.

17. Rousseau y Porter, «Introduction», *The Ferment of Knowledge*, pág. 2. Estoy en deuda con Peter Hanns Reill por haber llamado mi atención sobre esta cita.

18. Herbert Butterfield, *The Whig Interpretation of History*, Londres, 1931; Porter, «The Terraqueous Globe», en *The Ferment of Knowledge*, Rousseau y Porter (eds.), págs. 285 y ss. Véase también Stefan Collini, Donald Winch y John Burrow (eds.), *That Noble Science of Politics: A Study in Nineteenth-Century Intellectual History*, Cambridge, 1983, págs. 4 y ss.

19. Turner, «University Reformers», pág. 495.

20. Stone, «Social Control», pág. 21. Véase también Phillipson, «Culture and Society», y «The Pursuit of Virtue in Scottish University Education: Dugald Stewart

and Scottish Moral Philosophy in the Enlightenment», en *Universities, Society, and the Future*, Phillipson (ed.), págs. 82-101.

21. Turner, «University Reformers», pág. 531.

22. Stone, «Social Control», pág. 22. Véase también Sheldon Rothblatt, «Failure in Early Nineteenth-Century Oxford and Cambridge», *History of Education*, 11, 1982, págs. 1-21.

23. Joseph Ben-David, *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*, Englewood Cliffs, NJ, 1971, y *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, Nueva York, 1977; Walter P. Metzger, «Academic Freedom and Scientific Freedom», *Daedalus*, 107, 1978, págs. 93-114; Perkin, «Historical Perspective», Ringer, «The German Mandarins Reconsidered».

24. Se ofrece un amplio análisis de esta evolución en Thomas Ellwein, *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Königstein, 1985, y también es útil Collins, «A Micro-Macro Theory», págs. 58 y ss.

25. Turner, «The Great Transition» y «University Reformers», así como Collins, «A Micro-Macro Theory», analizan las implicaciones de las relaciones entre el Estado y la universidad para la posición social de los académicos alemanes, como también hacen McClelland, *State, Society, and University*, Marc Raeff, *The Well-Ordered Police State: Social and Institutional Change Through Law in the Germanies and Russia, 1600-1800*, New Haven, 1983, que es un interesante estudio de los desarrollos alemán y ruso en los siglos XVIII y XIX en el contexto del Estado absolutista intervencionista, y sus demandas de diversos tipos de conocimiento. Para otra comparación interesante, esta vez de los desarrollos frances y alemán en el siglo XVIII, y especialmente para una visión general del fondo intelectual e institucional de la Ilustración prusiana, consultese Reill, *The German Enlightenment*, y también Catherine B. A. Behrens, *Society, Government and the Enlightenment: The Experiences of Eighteenth-century France and Prussia*, Londres, 1985.

26. Para una visión general de los desarrollos franceses a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, véase Johan Heilbron, *Over het ontstaan van de sociologie*, y «The Tri-partite Division of French Social Science: A Long-Term Perspective», *Discourses*, Wagner (ed.) et al.

27. Véase la nota precedente para las obras relevantes. Para una visión general véase Eginhard Fabian, «Die lange Geburt einer Wissenschaftsmetropole 1789-1870», en *Wissenschaft in Berlin: von den Anfängen bis zum Neubeginn nach 1945*, Hubert Laitko (ed.) et al., Berlín, 1987, págs. 96-171; y Herbert Scurla, *Wilhelm v. Humboldt. Reformator-Wissenschaftler-Philosoph*, Munich, 1984.

28. En Friedrich Meinecke, *Die deutsche Katastrophe*, 1946 (en inglés, *The German Catastrophe*, Boston, 1963).

29. Este proceso ha sido descrito con detalle por Phillipson, en las obras antes citadas. Para una comparación reciente de los desarrollos durante la Ilustración en Escocia y Prusia, véase Robert Wuthnow (ed.), *Communities of Discourse: Ideology and Social Structure in the Reformation, the Enlightenment, and European Socialism*, Cambridge, MA, 1989, págs. 228-264.

30. Heilbron, «The Tri-partite Division of French Social Science», págs. 73-92, ha destacado el papel crucial de Auguste Comte al poner los fundamentos para este nuevo régimen epistémico, un papel posiblemente más significativo que el de crear los conceptos de sociología o positivismo. Es importante ver, sin embargo, que también hay continuidades entre la tradición de la Ilustración alemana y la superación gradual del pensamiento orgánico dentro de la ciencia natural. Frederick Gregory, «Kant's Influence on Natural Scientists in the German Romantic Period», en *New Trends in the History of Science*, R. P. W. Visser (ed.) et al., pág. 66, observa que: «La

filosofía fuertemente mecanicista de la ciencia natural de Kant no sólo equipó a quienes la prefirieron con un respetado medio de oponerse a la filosofía orgánica de la naturaleza de Schelling, sino que también reforzó, a través de su foco restringido pero firme sobre el fenómeno de la experiencia, la reverencia por los trabajos empíricos de los científicos practicantes... A medida que la *Naturphilosophie* fue transformada en un descorado idealismo alemán, la posición kantiana pareció más y más viable como la filosofía apropiada para un científico natural. La lámpara kantiana no quedó en modo alguno extinguida durante el período romántico, pero sólo empezó a brillar de nuevo después de mediados de siglo».

31. Me siento profundamente agradecido con Johan Heilbron, no sólo por haberme sugerido este concepto «neo-foucaultiano», sino también por las numerosas conversaciones mantenidas con él sobre diferentes aspectos del cambio intelectual e institucional producido en Europa durante el período de la gran transición, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

32. Como se observa, por ejemplo, en Mendelsohn, «Science», págs. 59 y ss., William Whewell, el filósofo de Cambridge, jugó un papel clave en este proceso.

33. Wilhelm von Humboldt, *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, unvollendete Denkschrift, geschrieben 1810 (vielleicht 1809)*, publicado por primera vez en 1896, y reeditado en Ernst Anrich (ed.), *Die Idee der deutschen Universität. Die seuen Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubeginnung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt, 1956. Este volumen contiene «los cinco textos fundacionales», de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Stellens y Von Humboldt. La cita del *Denkschrift* de Humboldt se encuentra en la pág. 379 del volumen. El texto completo de Von Humboldt aparece reimpresso en las págs. 379-386. Este texto no acabado, que es quizás el documento más discutido en la historia moderna de las universidades, es con mucho el más corto de los cinco textos clásicos. Se interrumpe inmediatamente después de un breve esbozo de la relación entre la universidad y la Academia de Ciencias, y antes de abordar una discusión del papel de la Academia, que comienza bajo el encabezamiento «Sobre la Academia» (*Von der Akademie*).

34. *Ibid.*, pág. 385.

35. Para una interesante discusión sobre las nociones de «desincrustamiento» y «reincrustamiento», véase Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge, 1990, y Peter Wagner, «Liberty and Discipline. Making Sense of Postmodernity; or Once Again towards a Sociohistorical Understanding of Modernity», artículo no publicado, Princeton Institute for Advanced Study, 1991.

36. Véase también Ellwein, *Die deutschen Universitäten*, págs. 115 y ss. Hartmut von Hentig se queja de la mezquindad de las conceptualizaciones actuales en la política de la educación superior alemana, «Verständigung und Verantwortung Allgemeine Bildung: Ueber die kleinkarierte Behandlung eines grossen Themas», *Sueddeutsche Zeitung*, 27-28 de junio de 1987.

37. Tiene una cierta sustancia la alusión a la influencia de Goethe sobre la idea y el desarrollo de *Bildung*, en relación con las universidades, que se encuentra en historiadores como Meinecke. Goethe inició una relación intelectual con Wilhelm von Humboldt en 1794, que duraría hasta la muerte del poeta en 1832. Humboldt necesitaba de Goethe como caja de resonancia, ya que consideraba a Fichte demasiado utópico, y sólo gradualmente aprendió a colaborar con Schleiermacher. En realidad, y como quiera que Berlín no fue un centro intelectual en su propia época, Humboldt habría preferido que Halle (la Universidad Friedrichs) hubiera sido la gran universidad prusiana. Pero Halle pertenecía al reino de Westfalia, que había adoptado recientemente una postura profrancesa.

38. Perkin, «Historical Perspective», págs. 34 y ss.
39. Ben-David, «The Scientist's Role», págs. 117 y ss.
40. Ringer, «Mandarins Reconsidered», pág. 21.
41. Meinecke, *German Catastrophe*, pág. 9.
42. Friedrich Paulsen, «Wesen und geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten», en *Die deutschen Universitäten. Fuer die Universitätsausstellung in Chicago 1893*, W. Lexis (ed.), Berlín, 1893, pág. 10 (traducción propia); Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlín, 1902. Para Meinecke, véase también H. Stuart Hughes, *Consciousness and Society. The Reconstruction of European Social Thought, 1890-1930*, Nueva York, 1958, págs. 229-248.
43. Weisz, *Emergence*, pág. 369.
44. Flexner, *Universities*, pág. 73.
45. *Ibid.*
46. Posiblemente, la visión general más amplia de la historia de las universidades de investigación estadounidenses en la primera parte del siglo XX se encuentra en Geiger, *To Advance Knowledge*. Sus dos artículos, «The Home of Scientists: A Perspective on University Research», y «Hierarchy and Diversity in American Research Universities», aparecen en *The University Research System*, Wittrock y Elzinga (eds.), págs. 53-74, 77-100. Contienen análisis de desarrollos más recientes a la luz de las experiencias históricas, así como concepciones clásicas del papel de una universidad.
47. Kerr, «Remembering Flexner», págs. xvii y ss.
48. Weisz, *Emergence*, pág. 374.
49. Citado en Rothblatt, *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*, 1968, Cambridge, 1981, pág. 248.
50. Reba Soffer, «The Modern University and National Values, 1850-1930», *Historical Research*, 60, junio de 1987, págs. 169 y ss.
51. Don K. Price, «A Yank at Oxford: Specializing for Breadth», en *The American Scholar*, primavera de 1986, págs. 195-207. Véase también Cyril Smith, «Networks of Influence», en *Social Sciences*, Wagner (ed.) et al.
52. Para un estudio detallado de este proceso, véase Rothblatt, *Dons*.
53. Un sugerente análisis de la cambiante forma física y de la arquitectura de las universidades inglesas a finales del siglo XX, se encuentra en Sophie Forgan, «The Architecture of Science and the Idea of a University», *Studies in History and Philosophy of Science*, 20, diciembre de 1989, págs. 405-434. Resulta bastante interesante observar que, aunque suele decirse que las instituciones británicas de educación superior estuvieron menos influidas por los modelos alemanes que sus equivalentes estadounidenses, la influencia fue ciertamente aparente en los laboratorios, tanto por lo que se refiere a su construcción como por la enseñanza que se impartía en ellos: «En relación con la enseñanza general en un nivel universitario, los científicos británicos estudiaron cuidadosamente los grandes laboratorios alemanes... Parece ser que se consideró a Alemania como la fuente de todo conocimiento, al menos por lo que se refiere a los laboratorios. Hasta el propio Kelvin, que promovió lealmente la antigüedad de los laboratorios escoceses, se vio obligado a rendir homenaje a Liebig» (Forgan, «Architecture», pág. 422 y nota 37 en la misma página).
54. Para una exposición fascinante de la evolución de un campo de conocimiento en términos de su enseñanza actual en las universidades británicas a finales del siglo XIX, véase Keith Tribe, «Political Economy to Economics via Commerce: The Evolution of British Academic Economics 1860-1920», en *Discourses*, Wagner (ed.) et al., págs. 273-302. Para un análisis histórico del desarrollo del razonamiento económico en el contexto alemán de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, véase Tribe, *Governing the Economy. The Reformation of German Economic Discourse, 1750-1840*, Cambridge, 1988. El desarrollo estadounidense en este campo durante el siglo XIX es analizado en las diversas contribuciones a William J. Barber (ed.), *Breaking the Academic Mould: Economists and American Higher Learning in the Nineteenth Century*, Middletown, CT, 1988. También debe mencionarse la cuidadosa investigación de Soffer sobre la enseñanza de la historia en las universidades inglesas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX («The Modern University»). Para un amplio estudio de la evolución de las ciencias sociales en Gran Bretaña durante este período, véase también su obra *Ethics and Society: The Revolution in the Social Sciences 1870-1914*, Berkeley, 1978. Un amplio estudio de la sociología de las carreras académicas en Gran Bretaña, que incluyen la gobernación y la administración en su contexto histórico, se encuentra en Albert H. Halsey y Martin A. Trow, *The British Academics*, Londres, 1971.
55. Forgan, «Architecture», pág. 411.
56. Rothblatt, *Dons*, pág. 250.
57. Stephen Skowronek, *Building a New American State: The Expansion of National Administrative Capacities: 1877-1920*, Nueva York, 1982. Véase también Peter Manicas, *A History and Philosophy of the Social Sciences*, Oxford, 1987, y particularmente los capítulos 10-12, así como su «The Social Science Disciplines: The American Model», en *Discourses*, Wagner (ed.) et al., págs. 45-71.
58. Como ya se ha mencionado, estos desarrollos también tuvieron un efecto sobre la construcción de las instituciones en otros países. Se ha observado que el desarrollo japonés hacia la «tecnologización», ocurrido a finales del siglo XIX, fue muy dependiente de la estrecha interacción entre los institutos nacionales de investigación, las agencias gubernamentales y las emergentes empresas industriales privadas. En este proceso, la prusiana *Chemisch-Technische Versuchsanstalt* sirvió como modelo importante; véase Miwao Matsumoto, que hace una crítica de la obra de Chikatoshi Kamatani (en japonés), «The Road to Techno-Nationalism: Japanese Modernization and National Research Institutes from the Meiji Era», en *Historia Scientiarum: International Journal of the History of Science Society of Japan*, 38, noviembre de 1989, págs. 75-80; y también Miwao Matsumoto, «The Structure of Technology Transfer in the Japanese Shipbuilding Industry in the First Decade of the 20th Century: The Navy Connection», artículo no publicado, presentado ante el Duodécimo Congreso Mundial de la Asociación Sociológica Internacional, Madrid, 9-13 de julio de 1990.
59. Para una excelente visión general, véase Wagner, *Sozialwissenschaften und Staat*.
60. Véase McClelland, *State, Society, and University*. También su «Professionalization and Higher Education in Germany», en *The Transformation of Higher Learning 1860-1930*, Konrad H. Jarausch (ed.), Chicago, 1983, publicado originalmente en Stuttgart en 1983 como el volumen 13 de *Historisch-Sozialwissenschaftliche Forschungen*. Este volumen representa en su conjunto un esfuerzo sistemático por describir en categorías consistentes y a menudo bastante cuantitativas, la transformación de la educación superior en cuatro países: Inglaterra, Alemania, Rusia y Estados Unidos.
61. Como ya se ha mencionado, *La catástrofe alemana* representa el esfuerzo de uno de los grandes representantes de la tradición clásica de la alta cultura alemana, por reconciliarse con los desastrosos acontecimientos de su pasado reciente. Los dilemas inherentes a traducir tales interpretaciones a realidades institucionales en el período inmediato de la postguerra, quedan vivamente ilustrados por las elecciones y los compromisos hechos por diferentes representantes del mundo del saber clásico (los mandarines alemanes). Para dos perspectivas diferentes sobre la historia de la primera postguerra del saber superior en Berlín, véase Hubert Laitko, «Befreiung – Besinnung – Neubeginn, 1945-1949», en *Wissenschaft in Berlin*, Laitko (ed.) et al., págs. 594-691, y también James F. Tent, *The Free University of Berlin: A Political History*, Bloomington, 1988, págs. 1-176. En este período, Meinecke, a la edad de 86

años y a pesar de su mala salud, consideró como una obligación aceptar el nombramiento para el puesto de *Rektor* de la nueva Universidad Libre de Berlín. Otro «mandarín», el clasicista Johannes Stroux, sirvió como *Rektor* de la resurgida Universidad de Berlín, rebautizada con el nombre de Humboldt-Universität. A pesar de hallarse bajo la dura presión soviética y comunista, intentó conservar algunas de las características básicas de la vida intelectual libre.

Los dilemas quedaron quizás más claramente ilustrados en la persona de Eduard Spranger, el famoso pedagogo y filósofo. Spranger había sido estudiante de Wilhelm Dilthey, y representaba el mismo núcleo del idealismo filosófico alemán. Durante la guerra, y al igual que Stroux y Werner Heisenberg, fue miembro de la llamada Sociedad de los Miércoles, un círculo compuesto por dieciséis distinguidos intelectuales, funcionarios y miembros del ejército, varios de los cuales mantuvieron vínculos con los grupos que estuvieron tras el atentado contra la vida de Hitler, el 20 de julio de 1944. Los orígenes de la *Mittwochsgesellschaft* de Berlín, se analizan en Behrens, *Society, Government and the Enlightenment*, y en Dieter Hoffman y Wolfgang Schlicker, «Wissenschaft unter dem braunen Stiefel», en *Wissenschaft in Berlin*, Laitko (ed.), et al., pág. 587. Véanse también los pasajes relevantes del capítulo 2 de Liedman en este mismo volumen. Después de los acontecimientos del 20 de julio de 1944, Spranger fue detenido y sometido a duro interrogatorio por parte de la Gestapo, pero finalmente fue puesto en libertad. Permaneció en Berlín, y casi inmediatamente después de la caída del régimen nazi asumió un papel clave en los esfuerzos por hacer resurgir la universidad, que descubría que fuera una institución colegial, con un gran énfasis puesto en la enseñanza. Como primer *Rektor*, aunque provisional, de la Universidad de Berlín a punto de reabrirse, trabajó encárgicamente para solucionar inmensas tareas prácticas, intelectuales y éticas, tales como el presupuesto, la localización más adecuada de la universidad, y la reunión de un profesorado desnazificado. Efectuó un rápido progreso, pero casi inmediatamente se encontró enfrascado en desacuerdos con las potencias ocupantes, acerca de las políticas de la guerra fría. Recibió poco o ningún apoyo por parte de los aliados occidentales. Una cuestión fundamental consistió en determinar si la Universidad de Berlín debía hallarse bajo el control de las cuatro potencias ocupantes, o bajo la autoridad educativa central, dominada por los soviéticos, en el sector y la zona soviéticas. Spranger nunca pudo conseguir verdadero apoyo del funcionario clave de educación superior en la zona estadounidense, Edward Hartshorne, un antiguo alumno de Meinecke, que más tarde sería profesor de sociología en Harvard. Al parecer, no pudo satisfacer a ninguna de las partes enfrentadas. Los estadounidenses lo detuvieron en julio de 1945, y los soviéticos lo apartaron de su puesto en el siguiente mes de octubre. Una fascinante exposición de estos hechos aparece en el primer capítulo de Tent y, desde una perspectiva diferente, en «*Befreiung*», de Laitko.

62. Butterfield, *The Universities and Education Today. The Lindsay Memorial Lectures*, Londres, 1962, págs. 3 y ss; Paulsen, «*Wesen*», y *Die deutschen Universitäten*; Jürgen Habermas, «The Idea of a University – Learning Processes», en *New German Critique*, 41, primavera-verano de 1987, págs. 3-22.

63. Myrdal, *Universitetsreform*, págs. 28-30 (es mi traducción).

64. Jerome R. Ravetz, *Scientific Knowledge and its Social Problems*, Oxford, 1971 y Harmondsworth, 1973, págs. 37 y ss. Estoy en deuda con Peter Weingart por haberme llamado la atención sobre este libro en su artículo no publicado, «The End of Academia? The Social Organization of Knowledge», Science Studies Unit, Universidad de Bielefeld, 1988.

65. Argumentado por Price, «Endless Frontier or Bureaucratic Morass?», *Daedalus*, 107, 1978, págs. 75-92.

66. Una excelente visión general de este desarrollo se encuentra en Clark Kerr, *The Great Transformation in Higher Education 1960-1980*, Albany, 1991.

67. Trow ha analizado estas características de la educación superior moderna con una insólita sensibilidad e imaginación conceptual en una serie de artículos: «Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education», *Daedalus*, 99, invierno de 1970; «The Expansion and Transformation of Higher Education», en *International Review of Education*, febrero de 1972; *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Universidad de California, Berkeley, Instituto de Estudios Internacionales, reimpresión 444, 1974; «The Public and Private Life of Higher Education», *Daedalus*, 104, 1975, págs. 115-127; «Elite Higher Education: An Endangered Species», *Minerva*, 14, 1976, págs. 355-376. Véase también David Riesman, Joseph Gusfield y Zelma Gamson, *Academic Values and Mass Education: The Early Years of Oakland and Monteith*, Garden City, New Jersey, 1970, y también la deliciosa exposición de los esfuerzos por recrear la pequeña escala y la intimidad de un ambiente de colegio universitario tradicional en la moderna multidiversidad de la Universidad de California, Santa Cruz, tal como los describen Riesman y Gerald Grant en un capítulo de su volumen *The Perpetual Dream: Reform and Experiment in the American College*, Chicago, 1978.

68. Ralf Dahrendorf, «Education for a European Britain», conferencia en el Edward Boyle Memorial, el 5 de junio de 1991.

69. Analizo algunos de estos problemas en «Excellence of Analysis to Diversity of Advocacy: The Multiple Role of the Leverhulme Study into the Future of Higher Education», en *Higher Education*, 13, 1984, págs. 121-138. En el contexto europeo no ha habido probablemente ningún eruditio que haya planteado estos temas de un modo más persistente que Torsten Husén. Véase su *Universitetens och forskningens*, Estocolmo, publicado primero en 1975, con segunda edición en 1986. Para el contexto británico, véase Dahrendorf, *Education*, pero también Tony Becher (ed.), *British Higher Education*, Londres, 1987. Se encontrarán estudios adicionales en Tribe, «The Accumulation of Cultural Capital: The Funding of UK Higher Education in the Twentieth Century», *Higher Education Quarterly*, 44, invierno de 1990, págs. 21-31; y en Peter Scott, «All change or no change at all?», *The Times Higher Education Supplement*, 9 de agosto de 1991, pág. 12.

Para un interesante informe alemán que analiza los problemas y las potencialidades del pluralismo de la educación superior en un ambiente europeo, véase *Kommision Forschung Baden-Wuerttemberg 2000. Abschlussbericht*, Stuttgart, Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Wuerttemberg, julio de 1989. Se trata de una discusión acerca de cómo se puede introducir en el sistema de la educación superior del estado de Baden-Wuerttemberg un mayor elemento de elección y de diversidad de las misiones, con la mezcla que existe en este estado de universidades antiguas (Heidelberg, Tuebingen y Freiburg) y más recientes (Ulm y Konstanz). Los autores del informe desean preservar el dinamismo de las instituciones más recientes, que temen vaya a ser sacrificado si se toman como modelos las normas de prestigio tradicional de las antiguas.

Ulrich Teichler, «Hochschulen in Europa. Studiengänge, Studiendauer, Übergang in den Beruf», en *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 8, diciembre de 1989, págs. 25-39, ofrece una breve pero perspicaz visión general del escenario contemporáneo.

El informe de Flexner de 1912 para la Fundación Carnegie contiene lo que sigue siendo un análisis sensato y sensible de la diversidad y la uniformidad en la educación universitaria. Su posición se puede sintetizar diciendo que la diversidad exige un cierto grado mínimo de uniformidad. Naturalmente, él pensaba sobre todo en la educación médica.

70. Incidentalmente, fue también el mismo año en que se estipuló oficialmente que a todos los docentes de la Universidad de Berlín se les prohibía explícitamente tomar parte en las actividades de organizaciones socialdemócratas, y eso precisamente en un país que cuenta con el partido socialdemócrata más grande y mejor organizado del mundo. Para una exposición detallada de algunas de estas evoluciones desde una perspectiva crítica, véase Fabian, «Die lange Geburt», y otros dos capítulos: Wolfgang Grinius, «Zwischen Reichsgründung und Jahrhundertwende 1870-1900», y Annette Vogt, «Berliner Wissenschaft in Abgesang des Wilhelminischen Reiches 1900-1914», ambos en *Wissenschaft in Berlin*, Laitko (ed.) et al., págs. 174-303, 306-395.

71. Existe una amplia literatura sobre estos desarrollos en el contexto sueco. Para una breve introducción a la literatura, véanse las contribuciones de Wittrock, Olof Ruin y Elzinga a *University Research System*, Wittrock y Elzinga (eds.), y las contribuciones de Elzinga en este mismo volumen, así como Lennart G. Svensson, *Higher Education and the State in Swedish History*, Estocolmo, 1987. Véase también la contribución de Martin A. Trow y de Thorsten Nybom (eds.), *Universities and Society, Essay on the Social Role of Research and Higher Education*, Londres, 1991. Una visión muy perceptiva desde el exterior (por así decirlo), especialmente en la educación pregraduada, se encuentra en Peter Scott, *Higher Education in Sweden – A Look from the Outside*, Estocolmo, UHÄ, Consejo Nacional de Universidades y Colegios Universitarios, 1991, en un informe encargado por el comité del gobierno sueco sobre educación superior.

72. Una visión general y análisis de algunos de estos desarrollos, realizada por diversos colaboradores, se encuentra en *Science as a Commodity: Threats to the Open Community of Scholars*, Michael Gibbons y Wittrock (eds.), Londres, 1985.

73. Perkin, «Historical Perspective», pág. 44. Véase también Ronald Brickman, «The University Research System: Policies, Performances and Paradoxes», en *University Research System*, Wittrock y Elzinga (ed.), págs. 39-52.

74. Este dilema es abordado en diferentes campos de la ciencia por algunas de las contribuciones a *The Internationalization of Science, Sociology of the Sciences: A Yearbook*, 16, de próxima publicación, 1992, de Elisabeth Crawford, Terry Shinn y Sverker Sörlin (eds.).

75. En ninguna otra parte queda mejor ilustrada la fragilidad del «contrato social» entre el Estado y la universidad que en las perversiones del período nazi. En un corto período de tiempo, el régimen nazi dañó y destruyó irreparablemente algunas de las más grandes universidades jamás conocidas. Este horrible período, sin embargo, no forma propiamente parte de las tres grandes transformaciones. Los lectores quizás deseen consultar dos obras recientes que tratan sobre el nacionalsocialismo y la educación superior, la ciencia y la tecnología. La primera de ellas es la de Michael Burligh, *Germany Turns Eastwards: A Study of «Ostforschung» in the Third Reich*, Nueva York, 1988; la segunda es la de Mark Walker, *German National Socialism and the Quest for Nuclear Power, 1939-1949*, Nueva York, 1989.

76. Citado en Penry Williams, «From the Reformation to the Era of Reform 1550-1850», en *New College Oxford 1379-1979*, John Buxton y Penry Williams (eds.), Oxford, 1979, pág. 59, donde también aparece el comentario de Williams: «No hay duda de que fue injusto, pero es ineludible el atractivo aroma de lujo del Oxford de la Restauración».

77. Talcott Parsons y Gerald Platt, con la colaboración de Neil J. Smelser, *The American University*, Cambridge, 1973, págs. 103 y ss; y Stuart S. Blume, «After the Darkest Hour... Integrity and Engagement in the Development of University Research», en *University Research System*, Wittrock y Elzinga (eds.), pág. 140.

78. Para un detallado análisis de la historia inicial de esta sociedad, véase Günther Wedel, *Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft 1911-1914*, Berlín, 1975.

79. Del *Berliner Local-Anzeiger*, 11 de octubre de 1910, edición vespertina, pág. 1, citado en Vogt, «Berliner Wissenschaft», pág. 357 (es mi traducción). Como ya se ha indicado, Humboldt discutió la relación entre la Universidad, la Academia y sus papeles respectivos *vis-à-vis* diferentes instituciones científicas. Por otro lado, del breve esbozo de Humboldt no puede decirse en ningún sentido real que hubiera supuesto la necesidad de establecer una institución como la KWG.

80. Ravetz, en *Scientific Knowledge*, analiza algunos de estos desarrollos y las tensiones internas en la ciencia académica, ya aparentes en una fase inicial. Véase también Wolfgang Nitsch, Uta Gerhardt, Claus Offe y Ulrich Preuss, *Hochschule in der Demokratie: Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität*, Berlín, 1965, págs. 240-346.

81. Scott, *Crisis*, pág. 68.

82. Burton Clark (ed.), en *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspectives*, Berkeley, 1983, todavía destaca como un hito en la erudición de la educación superior, lo mismo que los programas de investigación de Clark en Yale, y en la Universidad de California en Los Ángeles.

83. Para una fascinante visión general de la forma en que puede existir una idea de universidad, y cómo se desarrolló esta en el mundo anglosajón a partir de principios del siglo XIX, junto con algunas observaciones comparativas sobre los desarrollos ocurridos en otras partes, véase Rothblatt, «The Idea of the Idea of a University and Its Antithesis», *Conversazione*, Universidad La Trobe, Bundoora, seminario sobre Sociología de la Cultura, 1989.

84. Véase Anrich, *Idee der deutschen Universität*, para los textos clásicos sobre la universidad por parte de diferentes autores. Habermas, «The Idea of a University», ha captado muy bien las características comunes básicas en el movimiento de reforma de principios del siglo XIX.

85. Dickey, en *Hegel*, ofrece un análisis interesante y cuidadosamente investigado del concepto que tuvo el filósofo de la *Bildung*. Véase en particular el epílogo: «*Bildung* and Politics: The “First Class”, Christian Pride, and “Absolute Spirit”», págs. 278-293.

86. Se encuentra una perspectiva interesante sobre la orientación intelectual de Paulsen en la correspondencia cruzada entre él y su «compatriota» de Schleswig-Holstein, el gran sociólogo alemán Ferdinand Tönnies. La correspondencia ha sido publicada en Ferdinand Tönnies y Friedrich Paulsen, *Briefwechsel 1876-1908*, Kiel, 1961.

87. Karl Jaspers y Kurt Rossmann, *Die Idee der Universität. Fuer die gegenwärtige Situation entworfen von Karl Jaspers und Kurt Rossmann*, Berlín, 1961.

88. «Die Alternative ist: Entweder gelingt die Wiedergebühr der Idee im Entschluss zur Verwirklichung einer neuen Organisationsgestalt oder si findet ihr Ende im Funktionalismus riesiger Schul- und Ausbildungsanstalten fuer wissenschaftlich-technische Fachkräfte». *Ibid.*, «Vorwort».

89. Para un análisis del lugar ocupado por Jaspers en el desarrollo intelectual de Hannah Arendt, véase Martin Jay, *Permanent Exiles: Essays on the Intellectual Migration from Germany to America*, Nueva York, 1966, capítulo 14.

90. Este discurso aparece reimpresso en Helmut Schelsky, *Abschied von der Hochschulpolitik oder Die Universität im Fadenkreuz des Versagens*, Bielefeld, 1969. Tal como indica el título, este volumen se caracteriza por un profundo pesimismo sobre el futuro de las universidades alemanas. Schelsky comparte de muchas formas los temores de Weber, Jaspers y otros intelectuales, en el sentido de que las universidades lleguen a convertirse en estúpidas instituciones vocacionales, excepto que para él fue una realidad el hecho de que la universidad fuera un factor para producir masivamente mano de obra formada. Con la esperanza de conservar algunas de las caracte-

rísticas de la herencia clásica en la nueva era, Schelesky escribió *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbeck bei Hamburg, 1963.

91. Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, primero editado en francés en 1979, con traducción al inglés en 1984, reimpresso en Manchester, 1986, pág. 37.

92. Martin Heidegger, «The Self-Assertion of the German University: Address Delivered on the Solemn Assumption of the Rectorate of the University Freiburg», y «The Rectorate 1933/34: Facts and Thoughts», *Review of Metaphysics*, 38, marzo de 1985, págs. 467-502.

93. Gérard Granel, *De l'université*, París, 1982. Christopher Fynsk, «But Suppose We Were to Take the Rectoral Address Seriously... Gérard Granel's *De l'université*», *Graduate School Journal of Philosophy*, junio de 1991. Véase también Philippe Lacoue-Labarthe, *Heidegger, Art and Politics: The Fiction of the Political*, Oxford, 1990.

94. Heidegger, «The Self-Assertion of the German University», págs. 473 y ss.

95. Heidegger cita de su discurso inaugural en Freiburg. *Ibid.*, pág. 482.

96. La traducción inglesa habitual no capta el verdadero significado de esta triada, que implica servicio al Estado. También hay una referencia implícita a los tres estados fijados en la *República* de Platón: trabajadores, guerreros y filósofos.

97. Para una perspectiva interesante sobre la postura intelectual de Heidegger, su relación con las tradiciones clásicas en Alemania, y no en menor medida con Hölderlin, pero también con los acontecimientos políticos y con el nacionalsocialismo, así como con otros intelectuales, incluido su contemporáneo Ernst Jünger, véase Michael E. Zimmerman, *Heidegger's Confrontation with Modernity: Technology, Politics, Art*, Bloomington, 1990. En Jay también se analiza la influencia de Heidegger sobre Arendt y Marcuse.

98. Max Horkheimer, «Bemerkungen ueber Wissenschaft und Krise», *Zeitschrift fuer Sozialforschung*, Jahrgang 1, 1932, Doppelheft 1/2, págs. 1-7, reimpresso en Münich en 1980.

99. Ernst Jünger, *Der Arbeiter, Herrschaft und Gestalt*, Hamburgo, 1932, y *Auf den Marmorklippen*, Zürich, 1939; Hermann Hesse, *Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Joseph Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften*, Zürich, 1943. Véase también Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, *Dialektik der Aufklärung*, Nueva York, 1944, con traducción inglesa en 1972.

100. Ronald Taylor, *The Intellectual Tradition of Modern Germany*, Londres, 1973, I, pág. 134.

101. *Ibid.*, pág. 136.

102. Tribe, «Strategy and Structure in the Modern University», *Higher Education Quarterly* (de próxima edición). El artículo de Tribe es un análisis breve pero muy perceptivo e interesante sobre la situación de la universidad en una sociedad moderna. Toma el análisis de Weber como punto de partida, y argumenta en favor de lo fructífero de vincularlo con los avances contemporáneos en el análisis institucional y en la historia y la sociología de la ciencia. Esta sugerencia está muy en la línea de la clase de análisis adoptada en este capítulo.

103. Robert M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, New Haven, CT, 1936.

104. Parsons y Platt, *The American University*.

Colaboradores

MICHAEL BURRAGE es catedrático de Sociología en la London School of Economics. Ha escrito sobre la historia y la sociología de las profesiones en Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Rusia, y ha colaborado y coeditado (con Rolf Torstendahl) *The Formation of Professions: Knowledge, State, and Strategy* (1990) y *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions* (1990).

BURTON R. CLARK ocupa la cátedra Allan M. Carter de Educación Superior y Sociología y preside el Grupo de Investigación sobre Educación Superior Comparada de la Universidad de California, Los Ángeles. Ha escrito, editado y colaborado en libros sobre la sociología de la educación superior comparada, y es autor de obras como *The Open Door College* (1960), *Academic Power in Italy* (1990), *The Higher Education System* (1983), y *The Academic Life* (1987).

AVANT ELZINGA es catedrático de Teoría de la Ciencia y la Investigación en la Universidad de Göteborg, Suecia, y actual presidente de la Asociación Europea para el Estudio de la Ciencia y la Tecnología. Ha publicado artículos en los ámbitos de la historia y la filosofía de la ciencia, así como de la política científica. Entre sus libros se incluyen *Research and Politics in Sweden, the United States, and the Soviet Union* (publicado primero en sueco, en 1969), y *On a Research Program in Early Modern Physics* (1972). Junto con Ronny Ambjörnsson, ha publicado *Tradition and Revolution* (publicado primero en sueco, en 1968), y con Björn Witrock ha editado *The University Research System* (1985).

ROGER GEIGER es catedrático de Educación Superior en la Universidad Estatal de Pennsylvania. Se interesa especialmente por la historia de la universidad y por la política científica académica. Entre sus publicaciones se incluyen *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries* (1986). El primer volumen de los dos que componen el estudio sobre la universidad estadounidense de investigación, titulado *To Advance Knowledge: the Growth of American Research Universities, 1900-1940*, apareció en 1986. El segundo, *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II* será publicado próximamente.

SVEN-ERIC LIEDMAN es catedrático de Historia de las Ideas y la Ciencia en la Universidad de Göteborg, y publica en sueco e inglés. Entre sus publicaciones se incluyen *The Organic Life in German Debate, 1795-1845* (1966), *The Interplay of Antitheses: The Philosophy of Friedrich Engels and the Sciences of the Nineteenth Century* (2 volúmenes, 1977, con una edición resumida en alemán, en 1986), e «Institutions and Ideas: Mandarins and Non-Mandarins in the German Academic Intelligentsia» (1986). Una obra reciente (en sueco), es *To Change the World but Moderately: Sweden in the Nineteenth Century as Reflected in the Life and Work of Boström and Agardh* (1991).

SHELDON ROTHLIATT es catedrático de Historia y director del Centro para Estudios sobre Educación Superior de la Universidad de California, Berkeley. Escribe sobre historia de las universidades en relación con las ciudades, la sociedad y la cultura. Entre sus publicaciones se incluyen los libros *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England* (1968 y 1981), *Tradition and Change in English Liberal Education: An Essay in History and Culture* (1976), y los artículos «The Idea of the Idea of a University and Its Antithesis» (1989), «George Eliot as a Type of European Intellectual» (1986), «London: A Metropolitan University» (1988), y «A Long Apocrypha of Inquiries»: *The Humanities and Humanity*» (1990).

ROLF TORSTENDAHL es catedrático de Historia en la Universidad de Uppsala, Suecia, y fue antiguo director del Colegio Sueco para el Estudio Avanzado en Ciencias Sociales (SCASSS), de Uppsala. Es un especialista en la historia europea de los siglos XIX y XX, con el énfasis puesto en la historiografía, las ideas políticas y la historia de las profesiones y de la educación superior. Ha publicado ampliamente en sueco y en inglés y, junto con Michael Burridge, ha editado libros sobre la sociología y la historia de las profesiones. Entre sus obras se incluyen *The Dispersion of Engineers in a Transitional Society* (1975), y *Bureaucratization in Northwestern Europe, 1885-1985: Domination and Governance* (1991).

MARTIN TROW es catedrático de Sociología en la Escuela Graduada de Política Pública y fue antiguo director del Centro para Estudios sobre la Educación Superior, de la Universidad de California, Berkeley. Fue rector de los nueve campus del Senado Académico de la Universidad de California de 1991-1992, y representó a su facultad en el Consejo de Regentes. Es miembro de la Academia Nacional de Educación y ha escrito o editado libros y artículos en los campos de la sociología política y de la educación superior, entre ellos: *Union Democracy* (junto con Seymour M. Lipset, 1977), *The British Academics* (junto con Albert H. Halsey, 1971), *Right-Wing Radicalism and Political Intolerance* (1980), y «Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education» (1973).

BJÖRN WITTROCK es catedrático de Ciencia Política en la Universidad de Estocolmo, y director del Colegio Sueco para el Estudio Avanzado de las Ciencias Sociales (SCASSS), de Uppsala. Su interés especial radica en la teoría política y las instituciones, la historia de las disciplinas y el papel del conocimiento en la sociedad moderna y en las universidades. Ha editado y publicado en *Science as a Commodity* (con Michael Gibbons, 1985), *The University Research System* (con Aant Elzinga, 1985), *Discourses on Society* (con Peter Wagner y Richard Whitley, 1991), y *Social Science and Modern States* (con Peter Wagner, Carol Weiss y Hellmut Wollman, 1991).