

## Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo<sup>1</sup>

Andrés Klaus Runge Peña<sup>2</sup>

Facultad de Educación Universidad de Antioquia

---

*“La subordinación fija del pensamiento bajo lo que se ofrece como seguro, como realidad, es en principio sometimiento a una costumbre de pensar siempre dominante, y la educación en ello es entrenamiento en una especie de obediencia espiritual. Se desaloja la capacidad de contemplar las cosas con novedad y se acepta la predeterminación de lo siempre diverso [...] Todas las significaciones están referidas a la representación de posibilidades cualitativamente diversas del ser humano, es decir, a la realidad de que el hombre puede realizarse en diversas posibilidades [...] Por tanto, la mirada a las posibles significaciones de las realidades exige un conocimiento del ámbito de tales posibilidades, en la medida en que caben ser adquiridas principalmente a partir de la familiaridad con las formas de vida, sociales y culturales en las que el hombre llegó a realizarse. Donde las realidades de la actualidad no se ponderan y abren en el horizonte histórico y cultural de esas posibilidades, ahí precisamente quedan como realidades triviales [...] Partiendo de este estado de cosas es evidente que la Pedagogía no puede quedar absorbida por un concepto de saber exacto y moderno. En este contexto, especialmente, debemos considerar que la Pedagogía es más antigua que toda ciencia que se haya constituido bajo este concepto moderno de ciencia.”*

Günter Groth, 1990, p. 10-11

*“Sólo si las ciencias aprenden a reflexionar sobre la permanente ampliación del poder de disposición técnica situándolo al mismo tiempo en el horizonte de las consecuencias prácticas en vista de las cuales nos toca a nosotros actuar, o, en otras palabras, sólo si aprenden a reflexionar desde presupuestos históricos, podrán recuperar la energía necesaria para la formación académica en un sentido acorde con la transformación social.”*

Jürgen Habermas, 2000, p. 350

### Resumen

**Las consideraciones en torno a la Universidad en relación con la investigación, la docencia y el conocimiento científico exigen que, desde un punto de vista histórico, filosófico y, sobre todo, pedagógico, se le preste una atención especial a las formas peculiares como la Universidad se ha**

---

<sup>1</sup> El siguiente escrito se desarrolla en el marco del proyecto: “Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y en contextos indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural” a cargo de Zayda Sierra y financiado por COLCIENCIAS.

<sup>2</sup> Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—.

**institucionalizado y a las prácticas específicas que han traído consigo dichas formas de institucionalización. El escrito busca ofrecer entonces algunas reflexiones pedagógicas sobre la universidad, la investigación y la docencia a la luz de la formación (*Bildung*), tal y como lo propuso Wilhelm von Humboldt para la universidad alemana. A diferencia de los modelos universitarios cientifistas, centrados en el canon, profesionalizantes y pragmático-utilitaristas, el humboldtiano privilegia la ciencia y la investigación, pero con una marcada orientación hacia la formación humana, lo cual significa el mantenimiento de la idea de una no reducción del ser humano en sus posibilidades y de una investigación y una docencia como formas de vida.**

**Palabras clave:** Pedagogía, Universidad, investigación, docencia, formación (*Bildung*), Humboldt

### Summary

*Reflecting about the University in relation to teaching, research, and scientific knowledge demands that we take into account the historical, philosophical and after all, pedagogical points of view, associated with the particular ways in which the University has been institutionalized and to the particular practices that this kind of institutionalization has brought about. This essay offers some pedagogical reflections about the University, teaching and research to the light of the idea education as “Bildung” according to the proposal of Wilhelm von Humboldt’s for the German University. In contrast to the scientist, canon orientated, professionalizing and pragmatic-utilitarian models of University, the Humboldtian model emphasizes science and research, but with the education of the human being as the axis to avoid reducing human potentialities and also, undertaking teaching and research as a life project.*

**Key words:** Pedagogy, University, research, teaching, education (*Bildung*), Humboldt

### 1. Consideraciones generales sobre la Universidad

Las consideraciones en torno a la Universidad, la investigación, la docencia y el conocimiento científico exigen que, desde un punto de vista histórico, filosófico y crítico, se le preste una especial atención a las formas peculiares como la Universidad se ha institucionalizado y a las prácticas específicas que han traído consigo dichas formas de institucionalización, ya que lo que la Universidad ha sido desde sus orígenes medievales, lo que ha significado investigar y conocer, y las formas de transmisión que se han gestado al interior de aquella no han permanecido invariables durante la historia —occidental—. En ese sentido, el propósito de este escrito es hacer explícitas algunas de esas variaciones —que acá vamos a denominar modelos<sup>3</sup> universitarios— para contribuir, de esa manera, con una relativización de lo que se

---

<sup>3</sup> En el campo de la pedagogía colombiana, en donde en cada segundo surgen propuestas de todo tipo que se autodenominan, sin más, *pedagogías*, es una actividad frecuente la extrapolación de conceptos sin ninguna justificación y sin ningún cuestionamiento al derecho de ser usados —véase sobre este asunto la *Crítica de la razón pura* (1996) de Kant, específicamente el apartado acerca de “la deducción de los conceptos puros del entendimiento”—; y este es precisamente el caso del concepto de “modelo”. No queremos decir con lo anterior, y menos bajo las condiciones actuales de interdependencia e interdisciplinariedad de las ciencias sociales y humanas, que la reflexión pedagógica tenga que desarrollar un marco conceptual totalmente autónomo. A lo que se alude es, más bien, que cuando los conceptos —y también las metodologías y métodos, etc.— no producen el suficiente rendimiento teórico y son llevados hasta sus límites explicativos, es necesario, sí, proponer conceptos —metodologías, métodos, etc.— nuevos, pero justificándolos *teórica, metodológica, filosófica, histórica*, e incluso, *etimológicamente*, pues hacer uso de ellos de una manera indiscriminada, como lo hacen en muchos casos quienes están en el campo de la pedagogía, sería renunciar desde un principio a su justificación

entiende hegemonícamente hoy por Universidad —de lo que se cree actualmente es el modo natural de ser de la Universidad en nuestro contexto— y por formación universitaria.

En nuestro caso particular, la Universidad colombiana, a pesar de las críticas y propuestas alternativas que algunos de sus miembros vienen generando al interior, ha entrado en ese proceso tan anhelado y tan en boga de pasar de ser una universidad fundamentalmente transmisionista a ser una universidad orientada por la investigación, con el agravante, no obstante, de que todo esto se viene haciendo desde parámetros marcadamente cientifistas, que tocan no sólo lo que tiene que ver con la concepción (con su “filosofía”) de sí de la Universidad, sino también con lo que respecta a su funcionamiento y a su administración. A nuestro modo de ver, la curiosidad teórica y el deseo por saber del ser humano contemporáneo se han visto degradados a tal punto que muchos de los y las investigadoras con quienes nos las vemos en la actualidad parecieran haberse convertido en simples *máquinas de producción de conocimientos científicos*; es decir, para usar una expresión frecuente y fuerte dentro del ámbito universitario alemán, en “*Fachidioten*” o idiotas especializados. Hablamos de profesionales, técnicos, sabihondos, pero no necesariamente de sujetos críticos y reflexivos *formados* mediante la ciencia.

Así pues, pensar la relación entre universidad, investigación y docencia a la luz de la formación es importante, porque en dicha relación se ponen en juego aspectos de gran relevancia desde el punto de vista pedagógico que sería importante tematizar nuevamente dentro de nuestro contexto académico, pues posibilitan darle una mirada pedagógica a la situación universitaria de nuestro tiempo —a la idea de universidad—, marcada por su orientación profesionalizante y científico-técnica. El presente escrito busca entonces ofrecer algunas reflexiones pedagógicas sobre la universidad y la docencia a la luz de los aportes de una teoría de la formación. De allí la pregunta que orienta este escrito: ¿tiene sentido y qué significa pensar hoy la universidad desde la formación?

## 2. La idea de formación

Quepa decir desde ya que con el concepto de formación se hace alusión acá a la estructuración *epigenética* del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente

---

y legitimación, sería suponerlos como algo ya dado de por sí. Estas opiniones no son para decir que nos inscribimos en el programa cartesiano de apresar el mundo mediante ideas “claras y distintas”, pero si consideramos necesario, como regla mínima del juego, dejar en claro desde dónde —sistema de creencias (Cf.: Guba y Lincoln, 1994)— se está hablando y ello supone, entonces, una clarificación y justificación de los conceptos. En ese sentido, confesamos acá nuestra resistencia frente al concepto de “modelo”, más exactamente, al concepto de “modelo pedagógico” (Cf.: Flórez, 1985) y al uso que se le ha venido dando dentro de la reflexión pedagógica. No es difícil ver que aquélla es la expresión de moda en los discursos actuales de la pedagogía colombiana. Pareciera ser que “todo” es modelo, sin saberse, a ciencia cierta, a qué concepto de modelo se está haciendo referencia y sin que se encuentre, en los mismos planteamientos pedagógicos que se hacen, las justificaciones para su uso. El concepto de modelo ha terminado por ser utilizado para referirse a una miríada de cosas (formas de aprender, teorías, conceptos, doctrinas, propuestas práctico-aplicadas, formas de enseñar, lo considerado “tradicional” frente a lo nuevo, “lo activo”, entre otros asuntos), sin que con ello quede claro *de qué realidad* es aquél modelo y sin que haya un entendimiento mínimo sobre *qué referente o cosa es lo que un modelo pedagógico modeliza o ha de modelizar*. Hemos llegado así muy rápidamente al *uso acrítico* del concepto y a su *abuso*. Lo escrito hasta acá es para decir que compartimos con Rivadeneira la expresión modelo universitario; expresión que no hay que confundir, a nuestro modo de ver, con la de *modelo pedagógico universitario* —a la que nos oponemos y a la que no le vemos sentido—.

determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto<sup>4</sup>.

La idea de formación, tal y como se vivenció durante el periodo helénico, se encontraba estrechamente ligada al cuidado de sí. Establecer este vínculo nuevamente es importante porque para ese entonces ese cuidado de sí que procuraba una cierta formación —Foucault dirá “espiritualidad”— era el camino principal que debía recorrer la existencia humana. Desde este punto de vista y tal y como lo queremos resaltar la formación ha de ser entendida como un formación de sí que apunta al desarrollo de la personalidad propia. Todo lo anterior implica que la formación como formación de sí no es algo fijo, sino un flujo de la vida vivida que debe ser experimentado, vivenciado e, incluso, padecido. La praxis autoformativa se constituye entonces en una actividad vital mediante la cual los individuos y la humanidad crean el mundo y, a su vez, se autoconstituyen genéricamente, es decir, se forman a sí mismos. Es en ese sentido que la Universidad, a nuestro modo de ver, debe acoger como interés propio la idea de una formación (*Bildung*) tanto de la sociedad como de unos individuos independientes, responsables, creativos y críticos, sin que dicha idea privilegie unilateralmente o una formación material (enciclopedismo) o una formación formal (por competencias). Se trata de que la universidad, ligada a este ideal de formación, mantenga vivo así el potencial crítico y no se deje absorber por las exigencias político-administrativas y las “modas” de un presente acrítico y a-histórico. De acuerdo con lo anterior, la idea de una formación profesionalizante, cientifista o técnica significa, desde nuestro punto de vista, una visión reduccionista de la formación humana.

### 3. Los primeros momentos de la investigación

Cuando los *estudios de humanidades* empiezan a tener valoraciones negativas, las cuales se inician con Descartes (1596-1650) y parecen determinar la evaluación de la modernidad sobre tal periodo de la historia occidental, la universidad se configura de una manera diferente. Ahora bien, la valoración aquí puesta en cuestión no es una posición que involucra exclusivamente los alcances y limitaciones de las obras y autores del renacimiento italiano, es una posición en la cual se manifiesta el proyecto mismo de la modernidad y, muy especialmente, su concepción de las ciencias metódicas. Es decir, lo que está en juego no es un juicio exegético sobre el valor o la calidad de las obras del humanismo, sino una postura frente a una concepción del saber que se construyó —y que quizá propició— el pensamiento moderno.

En primer lugar, es importante destacar cómo Descartes eliminó las disciplinas humanísticas (filología, historia, retórica y poesía) del ámbito de la filosofía, puesto que contribuían a privilegiar un saber libresco que entorpecía la tarea primordial de la filosofía, a saber: clarificar el pensamiento y el lenguaje, para así liberarlo de todo obstáculo. Descartes, en todo caso, identifica a aquellos se dedican al

---

<sup>4</sup> En la actualidad, esta idea pedagógico-filosófica sobre la formación queda recogida en el concepto de “habitus” de Bourdieu. De todas maneras, respetando los matices que este autor le da con su concepto, dicha idea ya había sido expresada en toda su profundidad por pensadores como Hegel (1993, p. 120, 286 y ss.; 2000; cf.: Pleines, 1986) y Humboldt (1995, p. 43, 234, 337, 562; 1997; cf.: Benner, 1990). En la medida en que nuestro discurso es pedagógico, hemos preferido priorizar el uso del concepto de formación donde sea posible.

estudio de las “*litterae*” con quienes cultivan un saber libresco y lleno de una erudición huera, para nada original. En tal sentido, escribe Descartes en sus *Regulae ad directionem ingenii*, antes de introducir el valor metódico de la matemática: “*Saepissime videamus illos, qui litteris operam nunquam navarunt, longe solidius et clarius de obvijs rebus judicare, quam qui perpetuo in scholis sunt versati*” (Muchísimas veces vemos que aquellos que nunca se han dedicado al cultivo de las letras, juzgan mucho mejor y claramente sobre cuanto les sale al paso que los que continuamente han residido en las escuelas)<sup>5</sup>.

Estas posiciones de Descartes nos ponen en la línea de lo que la revolución científica parece esperar de instituciones de educación superior, lugares de investigación donde se habría de consolidar la perspectiva metódica e inductivo-experimental desarrollada en la línea de Galileo a Newton. Así, al margen de lo que ha significado el pensamiento de Descartes para la época moderna, lo que actualmente entendemos por investigación comienza propiamente con Galileo (1564-1642), el gran representante de la concepción científica del mundo. Para Galileo, quien enseñó en la universidad de Padua (Italia), el punto de partida para el conocimiento de la naturaleza es la experiencia; la investigación se inicia entonces cuando éste, como lo dice Rombach, “entendió que con la ayuda de la *experiencia* se podía ampliar la racionalidad, trazando ampliaciones ‘hipotéticas’ a los límites del sistema espiritual, cuya necesidad ya no podía comprobar deduciéndola del sistema mismo, pero en cambio sí que se podía probar mediante experiencias escogidas (‘experimentos’) a modo de muestra. A partir de distintas posibilidades de ampliación de la sistemática del mundo se podían elegir los proyectos correctos mediante experiencias dirigidas. En lugar de la obtusa contraposición entre racionalidad y empiria, Galileo introdujo la productiva relación entre *hipótesis* (racional) y *experimento* (empírico). Con ello descubrió la *investigación*, ya que ésta consiste en un intercambio vivo entre hipótesis y experimento y no entre la contraposición externa y hostil entre lógica y sensibilidad. Se puede considerar a Galileo como el descubridor del *ars inveniendi* (arte del descubrimiento) como contraposición al simple *ars demonstrandi* (arte de la demostración). Desde aquel momento ya no existe solamente *ciencia*, como se daba en los griegos, sino *investigación* que es algo totalmente nuevo” (Rombach, 2004, p. 45).

En tal sentido, aparecen las academias de ciencias como los lugares privilegiados para el desarrollo de las mismas; academias que en sus formas de estructurar la relación de los científicos con los neófitos, las formas de escritura, las relaciones con la sociedad, entre otros asuntos, parecen estar más asociadas a la idea de desarrollo y progreso que a la tradición occidental. Estas academias se convirtieron con el tiempo en Facultades de ciencias adscritas a las universidades y fueron desplazando, con el paso de los siglos, a la teología y a la filosofía (la cual figuraba como filosofía natural) que, como se dijo, eran las facultades más importantes. A partir de entonces la relación entre Universidad e investigación comienza a volverse cada vez más estrecha hasta el siglo XIX, periodo en el cual la investigación empieza a ser concebida como la actividad propia de la Universidad. Como lo dice Porta: “La modernización continuada de la Universidad como institución ha comportado la reflexión crítica sobre el conocimiento ya establecido, la elaboración reflexiva de nuevos conocimientos por medio de la investigación libre de la verdad, de manera que sean estos nuevos conocimientos los que la Universidad se proponga enseñar y difundir de manera autónoma, luchando, cuando ello sea necesario, en defensa de las libertades académicas. Habría que esperar hasta el siglo XIX para que empezase a adquirirse relieve la investigación en la Universidad como actividad propia” (Porta, 1998, p. 31).

Interesa resaltar con ello que las prácticas docentes universitarias y los modos en que éstas median el saber hacen que se establezcan ciertos procesos de transmisión que, obedeciendo a las directrices a partir de las cuales se estructuran las instituciones universitarias, empiezan a ser considerados

---

<sup>5</sup> Traducción de Juan Manuel Navarro Cordón en Descartes, 1984, p. 79.



como los medios más adecuados para procurarle a los neófitos una formación —un “habitus”<sup>6</sup> (científico, filosófico, académico)— deseado. Como ejemplo de ello, las opiniones sobre una cualificación docente universitaria contemporánea mantienen, en general, que se debe cumplir con los siguientes aspectos:

- Una formación en ciencia (saber específico) y mediante la ciencia (auto transformación a partir de ella)
- una formación para una profesión y
- una formación que permita atender a los requerimientos de la ciencia misma y de la sociedad en sus variadas manifestaciones (económica, política, cultural, etc.).

Para no ir muy lejos, el Estatuto Profesoral de la Universidad de Antioquia de 1996 dice lo siguiente: “El profesor es la persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y administración académica, las cuales constituyen la función profesoral” (p. 7). Además de comprometerse con el conocimiento y la academia, ese servidor público debe también preocuparse por la “solución de los problemas sociales” (p. 7), tiene un “compromiso profesional y ético con el proceso de formación integral de los estudiantes. Con el ejemplo transmite valores universales: curiosidad intelectual [...] respeto por demás [...] capacidad para manifestar el desacuerdo con otros mediante la argumentación [...] y la no discriminación por razones de raza, sexo, edad, religión, condición social, cultural y concepciones políticas” (p. 7).

No obstante, lo que se nota cada vez con mayor fuerza y de un modo preocupante en nuestro tiempo es que ese *habitus científico* se ve, cada vez, más encajonado dentro de los parámetros de una comprensión científico-técnica y económico-funcional del mundo; comprensión que, además, funge y se impone como la única comprensión posible. Como lo dice Habermas: “son hoy la ciencia, la técnica, la industria, el ejército y la administración elementos que se estabilizan recíprocamente y cuya interdependencia no deja de crecer” (Habermas, 2000, p. 319). La ciencia y la tecnología se han constituido en los principios reguladores con base en los cuales hemos de guiarnos y en los garantes de nuestro acceso a “la” verdad. Vivimos, pues, en una sociedad globalizada que marcha a un ritmo de producción y de consumo desaforado y que, cada vez más, recurre al conocimiento científico y tecnológico como única instancia en la que se sustenta lo que se tiene por verdad. En ese sentido, en “las

---

<sup>6</sup> “*Habitus*” es un concepto desarrollado por Bourdieu con el que se señala una serie de “disposiciones inconscientes, esquemas clasificatorios, preferencias adquiridas con anticipación, los cuales se hacen evidentes en el sentido individual de apropiación y validez del gusto por los bienes y prácticas culturales [...] Es importante resaltar que el *habitus* no sólo opera en el nivel de la cognoscibilidad (*knowledgeability*) diaria, sino que está inscrito sobre el cuerpo, revelándose en la talla del cuerpo, volumen, figura, postura, modo de caminar, de sentarse, formas de comer, de beber, cantidad de espacio y tiempo social con que un individuo se siente con derecho, grado de estima para con el cuerpo, altura y tono de la voz, acento, complejidad en los patrones de habla, gestos corporales, expresión facial, sentido del trato con el propio cuerpo [...] En resumen, el cuerpo es la materialización del gusto de clase: el gusto de clase es *incorporado*” (Featherstone, 1991, p. 90). La universidad funge como la instancia por excelencia en la que se fomenta el *habitus científico* que dota a los individuos de autoridad y de competencia para desempeñarse en el ámbito de la ciencia. Este *habitus* no escalafona sin más a los individuos, sino que los capacita para posicionarse en un campo científico-universitario que no está nunca exento de luchas. “La forma que reviste la lucha, inseparablemente política y científica, por la legitimidad científica, depende de la estructura del campo, es decir, de la estructura de la distribución del capital específico de reconocimiento científico entre los participantes en la lucha. Esta estructura puede variar teóricamente [...] entre dos límites teóricos en los hechos jamás alcanzados: por un lado la situación de monopolio del capital específico de autoridad científica y, por el otro, la situación de competencia perfecta que supone la distribución equitativa de este capital en todos los competidores” (Bourdieu, 2000, p. 31-32).

actuales sociedades industrialmente desarrolladas, la ciencia, en cuanto motor del progreso técnico, se ha convertido en la primera fuerza productiva” (Habermas, 2000, p. 314).

La apropiación científica del mundo se ha vuelto un imperativo de las sociedades actuales y por ello se demanda, además, que la ciencia esté ligada a nuestras vidas en todas sus manifestaciones —lo que se ha denominado la colonización del mundo de la vida por la ciencia—. Para el imaginario tecnocientífico contemporáneo la meta final de una sociedad científica consistiría en el conocimiento y dominio perfectos del mundo. Mediante tal conocimiento se procuraría una predicción perfecta del acontecer del mundo que, a su vez, redundaría en un control de la naturaleza y la sociedad: “El progreso técnico nos proporciona ante todo la facultad de realizar nuestros objetivos en el indócil material de la naturaleza y nuestras ideas en el material vivo de la sociedad” (Habermas, 2000, p. 318).

Como puede desprenderse de acá, la Universidad entra a cumplir, en ese sentido, un papel de gran importancia en la medida en que media entre el quehacer científico y la sociedad y se constituye, igualmente, en un espacio estratégico para la transmisión de creencias, valores y aptitudes. Se sabe, con respecto a esto último, que toda institución universitaria que pretenda hoy en día ubicarse en un sitio de importancia dentro del gran orden mundial, no puede hacer oídos sordos a expresiones como “*para la ciencia*” o “*para el conocimiento científico*”. Si hay algo que se vea como natural en la Universidad contemporánea es que ésta se defina precisamente por ser una institución para la formación y fomento del espíritu científico, en la medida en que “la” ciencia representa, tanto para las instituciones universitarias como para una buena parte de la sociedad, la expresión más refinada y elevada del hombre. En ese sentido, la educación superior y la investigación se constituyen hoy en día en una parte fundamental del desarrollo cultural, social, económico y ecológicamente sostenible tanto de los individuos como de las comunidades y naciones. Sin embargo, la universidad y la ciencia, como instituciones sujetas a una determinación histórica, no pueden considerarse, en ningún momento, como algo al margen del devenir del mundo; es decir, que la relación entre universidad y ciencia no siempre ha sido como en la actualidad, lo cual implica que esta relación, al igual que los seres humanos, debe ser vista en su sentido cambiante mediante una de reflexividad permanente —que incluiría igualmente una actitud reflexiva sobre la propia práctica docente—. Creemos con Max Weber que la “*intelectualización y racionalización crecientes no significan, pues, un creciente conocimiento general de las condiciones generales de nuestra vida. Su significado es muy distinto; significan que se sabe o se cree que en cualquier momento en que se quiera se puede llegar a saber que, por tanto, no existen en torno a nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión [...] Ahora bien, cabe preguntarse [...] si todo este ‘progreso’ en el que la ciencia se inserta como elemento integrante y fuerza propulsora, tiene algún sentido que trascienda de lo puramente práctico y técnico*” (Weber, 1972, p. 199-200).

#### **4. Humboldt y el proyecto de una universidad para la ciencia y la investigación anclada en la formación**

Un ejemplo clarificador de lo que han sido las diferentes configuraciones de la institución universitaria lo ofrece Rivadeneira Vargas (2002) y Porta (1998). El primero caracteriza, desde un punto de vista histórico, el desarrollo de la universidad y, para ello, nos habla de los siguientes modelos universitarios: el medieval, el tradicional, el napoleónico<sup>7</sup>, el humboldtiano<sup>8</sup>, el pragmático y el tripartita.

<sup>7</sup> El modelo francés enfatiza en la formación de profesionales técnicos. En Colombia este modelo fue retomado por Santander y los Radicales.

<sup>8</sup> En Colombia llegó una cierta propuesta de modelo universitario humboldtiano con los conservadores de la segunda mitad del siglo XIX, en donde se privilegiaron las humanidades, pero sobre todo en

Porta habla de la Universidad según Humboldt, el modelo universitario de educación general superior representado por los *colleges* ingleses, la Universidad napoleónica, la Universidad norteamericana y la Universidad española. De estos modelos interesa resaltar acá el de la Universidad para la Investigación que promovió Wilhelm Humboldt (1767-1835) en Alemania.

A diferencia de los modelos universitarios tradicional y medieval —en donde el referente fue durante mucho tiempo el texto autorizado (el canon)—, del modelo universitario napoleónico, caracterizado por su interés profesionalizante y en donde “el poder del saber se diluye en el formalismo [...] y acepta como verdad científica, la verdad oficial que impone el Estado” (Rivadeneira Vargas (2002, p. 62) y del modelo universitario pragmatista, altamente influenciado por un espíritu utilitarista, el modelo universitario humboldtiano privilegió entonces la ciencia y la investigación, pero con una marcada orientación hacia la formación humana. Como ejemplo veamos *in extenso* lo que Humboldt dice de los funcionarios públicos, dentro de los cuales hay que considerar también a los docentes universitarios, específicamente a los de las universidades públicas: “En un alto funcionario del estado, lo más importante es el concepto que realmente tenga de la humanidad en todos los sentidos, el saber en qué cifra su dignidad y su ideal en conjunto, con qué grado de claridad intelectual lo concibe y con qué calor lo siente; qué extensión da al concepto de la cultura, qué considera, en ella, como necesario y qué, en cierto modo, como lujo; qué idea se forma de la humanidad *in concreto*, qué grado de respeto o de falta de respeto profesa en cuanto a las clases bajas del pueblo, cómo piensa socialmente, si cree que debe dejarse que el hombre perezca dentro del estado, viéndolo con indiferencia, o si, por el contrario, considera que la forma del estado debe disolverse en la libertad del individuo; si atribuye a la educación y a la religión una fuerza positiva para la formación del hombre o las considera simplemente como materias en las que el hombre va ahondando más y más a medida que se esfuerza por adentrarse en ellas, cualquiera que sea el trato que se les dé; y, finalmente, qué clase de fe y de alegría le animan, en lo que se refiere a la transformación de la nación a que pertenece [...] cómo, por último, se compaginan en él todas estas ideas, si han surgido sueltas y cada una por su lado, reunidas a la ligera, mantenidas como máximas o elevadas a principios, concebidos claramente al margen de su aplicación o comprendidos y sentidos solamente a la par con ésta” (Humboldt, 1996, p. 156-157).

Es a mediados del siglo XIX que en la cultura universitaria alemana se genera una gran transformación gracias a la consolidación del proyecto de la Universidad de Berlín —fundada en 1810—. Nos interesa resaltar acá que, a partir de la reforma a la educación superior por parte de Wilhelm von Humboldt, la universidad alemana se estableció como la instancia, por excelencia, para el avance, no sólo de la ciencia en particular, sino de los seres humanos en su integridad —por eso se habla de este autor como uno de los pensadores importantes del neohumanismo alemán—. Se trató de un proyecto en el cual la tarea fundamental estaba centrada en la producción de saber, en la consolidación de una institución, que si bien se encuentra unida a la suerte del Estado, por sí misma genera un espacio de producción que se debe proteger aún más allá de los intereses estatales en nombre de la libertad. “Para Humboldt, la libertad es esencialmente libertad de aprendizaje, de libre acceso a las fuentes y de neutralidad académica frente a los distintos sistemas de valores y creencias. La tarea universitaria no es esencialmente ‘docente’, o sea la

---

términos de la lengua y la religión como lazos para la consolidación de la Nación. Ejemplo de ellos son los Gramáticos (Caro y Cuervo y sus sucesores). Fue este el momento de consolidación de la “Regeneración” (1880), encabezada por Núñez y Caro, que como fuerza política se dio a la tarea de desplazar al Partido Radical y proponer un modelo de Universidad católica, gobiernista y de ideología conservadora. Está la idea de fondo que en la medida en que el Estado necesite conocimientos para gobernar, entonces patrocina a las Universidades. Lo que uno ve en los debates sobre la universidad, precisamente con Humboldt es que se habla a favor de un Estado que no se inmiscuya en los asuntos universitarios. Así que la recepción del modelo humboldtiano, puramente Humanista ha de ser vista con más detalle.



transmisión del saber por medio de textos y currículos fijos, sino ‘investigativa’: la comunicación de los resultados de investigación, en la cual participan los alumnos, que a su vez se auto-forman en el proceso [...] El papel de los estudiantes es, dentro de un diálogo socrático con el profesor, pensar con él, dudar, criticar. Se adscribe al estudiante la autonomía de una persona que no solamente aprende, sino que investiga; ésta es su responsabilidad para con la Universidad y su profesorado. Cambia así profundamente la relación estudiante-profesor [...] Esta libertad de aprendizaje debe estar acompañada por la libertad de enseñanza, considerada como libertad académica plena frente a intereses estatales en una formación científica pragmática” (Müller de Ceballos, 1995, p. 18).

En este modelo universitario pasan a privilegiarse nuevas formas de relación entre los profesores y los alumnos, nos referimos aquí a lo que en nuestro medio conocemos como el ‘seminario alemán’, que habrían de articular la praxis académica en torno a la producción científica y de conocimientos. Igualmente habría que pensar acá en una estructura universitaria que si bien es jerárquica, dicha jerarquía está dada en términos de las posibilidades de producción académica y científica mediante la investigación. El modelo de la Universidad de Berlín, poco a poco se fue propagando por el mundo alemán y europeo, y fue apropiado también con modificaciones en otros lugares de Europa. Aquí la formación está centrada en la producción investigativa, además de la formación de una élite administrativa y, por qué no decirlo, también eclesiástica.

Gracias a las políticas reformistas de Humboldt, la universidad y la docencia quedaron articuladas a una concepción de formación (*Bildung*) humana que hoy en día se ha vuelto irrelevante para una gran mayoría que opera de un modo cientifista y/o transmisionista. Por eso, en la actualidad, los modelos de universidad investigativa, provengan de Europa o de los Estados Unidos, no nos deben impedir tener en cuenta esta peculiar historia de esta institución llamada universidad, especialmente si hacemos un balance desde nuestra perspectiva nacional. Estamos abocados a desarrollar una política de ciencia y tecnología, y por qué no decirlo también, una política académica en sentido amplio, que nos permita romper el modelo de una universidad dedicada a la titulación de profesionales y no a la construcción de saber, apropiación tecnológica, o lo que presentamos en nuestras instituciones de educación superior. Una universidad que se piense a sí misma desde el punto de vista de la formación y desde una idea e ideal de Universidad. Todo ello, consideramos, sin olvidar la convocatoria que nos hace Derrida (2002) a pensar una *universidad sin condición*, que como él plantea debe tener: “*El derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo*”.

Desde un punto de vista pedagógico-formativo —y también social—, una de las tareas del docente universitario en la actualidad debe ser entonces la de preocuparse por una “*Realpolitik* de la razón<sup>9</sup>”. Ello quiere decir que si la razón —y la ciencia (en su sentido amplio) como una de sus manifestaciones— es algo que constantemente se ve amenazado y, por ello, permanentemente tiene que ser defendido, entonces una tarea del docente sería asumir un compromiso con el mejoramiento de las oportunidades para el ejercicio de la razón dentro de las instituciones<sup>10</sup>. Ello implicaría, a su vez, una alta dosis de reflexividad y el reconocimiento del otro —en el caso de las ciencias humanas se le debe conceder al otro (bien sea como investigador interlocutor o como sujeto investigado) el derecho y la posibilidad de opinar y tomar su propia opinión frente a lo que uno plantea—. Se combatiría así el cientifismo —como culto desafortado y

<sup>9</sup> Cf.: Bourdieu, 2003, p. 126.

<sup>10</sup> En un sentido similar puede entenderse la afirmación de Weber cuando dice: “En la ciencia [...] todos sabemos que lo que hemos producido habrá quedado anticuado dentro de diez o de veinte o de cincuenta años. Ese es el destino y el *sentido* del trabajo científico y al que éste, a diferencia de todos los demás elementos de la cultura, que están sujetos a la misma ley, está sometido y entregado. Todo ‘logro’ científico implica nuevas ‘cuestiones’ y ha de ser superado y ha de envejecer. Todo el que quiera dedicarse a la ciencia tiene que contar con esto” (Weber, 1972, p. 197).

acrítico por la ciencia— y el transmisionismo, y se le daría así un espacio a la formación “como actitud de intentar en la razón todos los caminos, como actitud de realizar en todos los sentidos los movimientos del espíritu” (Jaspers, 1959, p. 419). Para finalizar una cita de Jaspers, quien dice que “porque la verdad debe ser buscada por medio de la ciencia, la tarea investigativa [debe ser] la preocupación fundamental de la universidad [...] Y si la verdad debe ser transmitida, la segunda tarea [debe ser] la enseñanza. Mas no la mera transmisión de conocimientos o habilidades. Ello no sería suficiente para aprehender la verdad que exige del hombre profundidad espiritual. Por tanto, la formación es también quehacer universitario” (Jaspers, 1959, p. 392-394).

## Bibliografía

- BECHER, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BENNER, Dieter (1990). *Wilhelm vom Humboldts Bildungstheorie*. Weinheim; Manchen: Juventa Verlag.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- DERRIDA, Jacques (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Ed. Trotta.
- DESCATES, René (1984). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid: Alianza Editorial.
- FEATHERSTONE, Mike (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage Publications.
- FLÓREZ, Rafael (1985). *Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias*. Documento preparado con motivo de un Seminario-Taller de Rectores de Normales y Coordinadores de Práctica Docente.
- GROTH, Gunter (1990). *Dimensión histórica de la pedagogía*. En: Educación (Tübingen), vol. 41, pp. 7-16.
- HABERMAS, Jürgen (2000). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos, 4ª ed.
- HEGEL, G. W. F. (1993). *Fenomenología del espíritu*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- HEGEL, G. W. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1995). *Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- HUMBOLDT, Guillermo de (1996). *Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1997). *Bildung und Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- JASPERS, Karl (1959). “La idea de la universidad”. En: VVAA. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid (1995). *Los orígenes de la universidad investigativa. Un estudio comparado a partir de los estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones.
- PLEINES, Jürgen-Eckhardt (1986). *Hegels Theorie der Bildung. Tomos I y II*. Hildesheim, Zurich, New York: Georg Olms Verlag.
- RIVADENEIRA VARGAS, Antonio José (2002). *El poder del saber y los arquetipos de la universidad colombiana*. Bogotá: Editora Guadalupe, Academia Colombiana de Historia.
- ROMBACH, Heinrich (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- WEBER, Max (1972). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

