

La imprenta modificó sustancialmente aquel mundo porque, por un lado, hizo más fácil la difusión del conocimiento y, por otro, y como su consecuencia directa, debería modificar el modo como se enseña. En otras palabras: los profesores ya no deben recitar aquellos textos fundacionales (*Gründungstexte*), pues estos se encuentran disponibles para la lectura de todos (el giro de Fichte es muy elocuente: *vor jedermanns Augen*, “ante los ojos de todo el mundo”). Esta posibilidad de acceso al conocimiento no implicó el desarrollo de un nuevo método de aprendizaje; en efecto, no se atendía la clase porque el profesor repetía o recitaba lo que los alumnos podían ir a leer y, al mismo tiempo, aunque invirtiendo el esquema, no se leía porque el profesor repetía su contenido: el resultado fue un pronunciado descuido de los estudios. Una de las consecuencias más grave resultó que aquellos que se educaron en este sistema y se mantuvieron firmes en su necedad (el término que utiliza Fichte es *Halbgelehrten*, “semi-sabio”, “medio docto”) concluyeron en un férreo menosprecio de la ciencia.

Nuestro autor considera que resulta preferible estudiar mediante libros, puesto que se puede volver sobre ellos cuantas veces sea necesario, aprovechando del mejor modo las energías y no quedando a merced de las distracciones durante la lección. De este modo, se hace cargo de las tensiones entre repetición y creación; repetición sin método es “aprendizaje ciego”, es decir, espontáneo, im-predecible.

La decadencia general de los estudios de la época resulta evidente para Fichte en el hecho de que los profesores dan su disertación sin preocuparles si los alumnos la van siguiendo y en que la interrumpen abruptamente cuando finaliza el tiempo asignado. Los efectos en el alumno son devastadores: destruye la iniciativa de aprender por sí mismo y, como su consecuencia, este no se sirve tampoco de los libros. Fichte señala, de este modo, el estado de decadencia general de la institución universitaria. Con ecuanimidad reconoce que este no es el estado permanente de la vida universitaria. Existió siempre, en los espíritus más nobles, la vocación por la perfección: aquellos que, con conocimiento perfecto de lo que los libros decían, estaban en condiciones de decir algo nuevo sobre esa misma área el saber. Les resultaba, sin embargo, sumamente difícil o casi imposible –antes de la imprenta– comunicar sus conocimientos de otro modo que oralmente; esto limitaba los alcances de la difusión de este conocimiento nuevo (o la formulación de algo ya conocido, pero expresado con mayor claridad).

Queda claro en el pensamiento de Fichte que allí donde esto tuvo lugar constituyó una excepción evidente. Lo común, por el contrario, fue una repetición tediosa y, por ello mismo, perniciosa. Esto es lo que, precisamente, urge remediar drásticamente: la mera repetición de lo ya consignado en los libros. “Si no pueden lograr por lo tanto otra cosa, las universidades deberían ser abolidas de inmediato y remitir a los deseosos de aprender (*Lehrbedürftigen*) al estudio de las fuentes disponibles”<sup>8</sup>.

---

8 *Ibidem*, p. 12.

Los nuevos conocimientos y su comunicación se encuentran en el fundamento del modelo de nueva universidad: constituye su esencia en tanto es la única institución que puede alcanzar este cometido. “No se estudia por cierto para repetir lo estudiado en palabras, perpetuamente y siempre dispuesto a ser examinado, sino para aplicar lo mismo a los sucesos de la vida y convertirlo así en ‘obras’”<sup>9</sup>. Repetir un contenido no implica conocer, es decir, “dar cuenta de”; Fichte lo expresa en estas palabras: “el arte de utilizar el saber”: *...die Kunst das Wissen zu gebrauchen...* Sobre esta exigencia ineludible se cimienta la existencia misma de la institución universitaria, pues no afecta solo lo que se espera de los estudiantes, sino fundamentalmente lo que se reclama de los profesores.

A fin de que esta idea no quede en una mera abstracción, Fichte se pregunta acerca de cómo podría enseñar aquella ciencia para que se transforme en propiedad de quien la aprende; la transmisión de la ciencia en sí (*die Wissenschaft selbst*) constituye el cometido de la universidad o academia (términos que Fichte utiliza, en esta primera parte, como sinónimos). Aquí se encuentra implícita la pregunta acerca de cómo se adquiere el saber, a fin de determinar sus alcances y, entonces, la posibilidad de una pedagogía propia de la vida universitaria. Se plantea, entonces, una teoría de la comprensión que Fichte presenta en estos términos: en el modo de conocer confluyen dos perspectivas diversas: una mecánica (o “ciega”, en su vocabulario) y otra libre.

Se denomina “ciega” a aquella parte cuyos mecanismos no nos resultan cognoscibles y, por lo tanto, se presentan o se ausentan sin que podamos dar cuenta de sus procesos. Fiel a la filosofía trascendental, tal como se ocupa de confirmarlo a lo largo de su obra, Fichte no considera posible establecer el punto inicial del proceso del conocer. Por el contrario, podemos dar cuenta de aquello que aprendemos deliberadamente, es decir, de manera “libre” (y que diferencia así de los “mecanismos ciegos”); poseer “conciencia de las reglas” caracteriza nuestra vida, en cuanto fundamenta nuestra personalidad. Esta actividad que concibe a partir de la libertad, Fichte la denomina “intelecto”<sup>10</sup>.

El estudio mecánico se dice en relación a aquella naturaleza ciega; actividad del intelecto, por el contrario, se denomina al proceso por el que se conoce, en cuanto conduce a una clara conciencia de lo conocido en cuanto tal. Por esta razón, el proceso al que se alude no se orienta tanto al estudio cuanto a la formación de la capacidad de estudiar<sup>11</sup>. Esto es justamente lo que Fichte denomina “el arte de aprender” (*...die Kunst des Erlernens*). ¿Qué caracteriza a los “artistas del estudio”? En principio, que se ponen de manifiesto en el proceso mismo de aprendizaje (*im Lernen*<sup>12</sup>); luego, tal estudiante puede disponer a voluntad de lo aprendido. Se traza, de este modo, un paralelo entre la universidad que enseña lo que está en los libros o meramente repetitiva (el adverbio pone el énfasis del

---

9 *Idem.*

10 *Ibidem*, p. 13.

11 *Idem.*

12 *Ibidem*, p. 14.

giro en la no comprensión de la intimidad del proceso que, entonces, se reitera en lo que tiene de exterior).

En la perspectiva de Fichte, siempre han existido personas capacitadas tanto para producir conocimiento cuanto para conocer los mecanismos de su transmisión adecuada, pero han surgido por casualidad y, por las mismas limitaciones de una academia así concebida, han carecido de discípulos. Se pone, de este modo, un principio infrangible para que exista universidad: maestros y discípulos o, lo que es lo mismo, la academia como modo de vida; se trata, entonces de superar un modelo completamente agotado e infecundo<sup>13</sup>.

## 2. Fundamentos de pedagogía universitaria

La habilidad (*Kunstfertigkeit*) del docente reside en que el alumno trabaje con un plan previamente establecido y que aquel esté asistiendo permanentemente a quien inicia la práctica en la adquisición de un cierto conocimiento, sin saltarse ninguno de los pasos del proceso. Esto que se plantea adquiere todo su sentido si dicha práctica resulta sobre el uso científico del intelecto. Este ejercicio debe ser realizado bajo la mirada del profesor, quien debe estar atento al grado de habilidad alcanzada por el discípulo, aunque dicha tarea debe estar íntegramente efectuada por el discípulo; el docente debe ser un observador dispuesto a actuar sólo si la imposibilidad de avanzar del alumno resulta manifiesta.

La finalidad es familiarizar a educador y educando en la comunicación asidua, al punto que la clase del profesor surja de las preguntas del alumno, estableciéndose así la cuestión de fondo: las posibilidades de un educar permanentemente a partir de las dudas e intereses del alumno. Tal familiarización entre los componentes del proceso educativo tiene la finalidad de descubrir y encauzar la trayectoria académica de aquellos alumnos que no solo se distinguen por sus capacidades naturales, sino que pueden comprender su propia vida a la luz de este fin.

En consonancia con el peso decisivo que la práctica tiene en el sistema de Fichte, su pedagogía se encontraba completamente afin a los postulados de su contemporáneo, el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi. En ambos, la educación es un llamado a tomar parte activa en su proceso; por lo tanto, la nueva institución escolar debe fortalecerse en la auto-educación y romper con el recurso de la memoria como vía regia del aprendizaje.

Ello implica que este alumno descubra que la posesión de un determinado saber es un fin en sí mismo; la formación científica, entonces, no podrá dejar de lado aquel ideal, pues se conformará como exigencia de vida, es decir, como irrenunciable medida de la realidad y nunca a la inversa<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> *Idem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 22.

La pedagogía del saber universitario, señala Fichte, se convierte en un diálogo fluido y permanente centrado en el alumno; la educación así se encuentra con sus raíces socráticas, es decir, se transforma y vivifica bajo la forma del diálogo (*in die dialogische Form*); de este modo hay una continuidad entre la clase formal y la producción literaria. Por este motivo, el material que el profesor debe poner a disposición del alumno comprende: por un lado, los materiales de su propia autoría y, por otro, una guía ordenada de libros para su lectura gradual. Esta segunda metodología es considerada por Fichte de mayor envergadura, puesto que el arte de la formación académica pasa por aquellos libros fundamentales.

Si unimos ambas instancias (el diálogo, que el profesor debe centrar en los intereses del alumno, y el doble recurso de los propios materiales y de una guía ordenada de lecturas), el docente debe articularlas mediante:

a) El recurso del diálogo, que implica tanto aquella capacidad de preguntar y re-preguntar –propia del aporte del Sócrates histórico– cuanto la capacidad del profesor de dimensionar cada paso, es decir, de recapitular cada vez sobre la totalidad.

b) La capacidad del docente de examinar *in itinere* los progresos del alumno, entendidos estos como la capacidad de ir ajustando progresivamente el preguntar/se; por ello, entendemos que si bien Fichte mantiene en el verbo “examinar” el sentido que conserva en el orden propio del saber, debe ajustarse al arte del diálogo que fundamentó poco antes<sup>15</sup>.

c) Dado que la consigna mayor es “saber no consiste en repetir lo aprendido” (p. 18), el alumno debe presentar “lo que sabe” y “cómo lo sabe” por escrito, proponiendo los problemas que están en la base de cada conocimiento. La exposición por escrito, además, permite ponderar el orden y la claridad del discípulo.

La evaluación del docente no debe orientarse, en ningún caso, a que el alumno responda repitiendo lo que previamente estudió, sino que, para que pueda avanzar significativamente, se debe preguntar de tal manera que quede claro –al alumno primeramente– que se está en posesión de un determinado conocimiento<sup>16</sup>.

En la filosofía como diálogo, Fichte considera fuera de discusión que el profesor debe presentar al estudiante su propio sistema. Al entender únicamente verdadera su propia filosofía, el estudiante no debe ser guiado por otro camino que este. Tal proceso educativo no implica –mejor rechaza– la formación del estudiante en la dirección por él elegida, sino que, por el contrario, debe ser encaminado a la cima del saber por el único sendero.

---

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 18. La preocupación de Fichte por presentar la educación como tarea conjunta del docente y del alumno y no como mera intervención fue previamente asumida por san Agustín (*De Magistro*, 13, 45) y por Santo Tomás (*S.Th.* q. 107, a 1).

Como en toda pedagogía genuina, surgen tensiones entre el método, sus condiciones de posibilidad y la práctica misma.

### 3. La educación previa al ingreso a la universidad

El Plan de Fichte considera tres puntos: a) el papel de la escuela elemental; b) el saber como fin en sí mismo y c) la función del Estado<sup>17</sup>.

En cuanto a la educación previa a la universitaria, Fichte intenta adaptar lo dicho hasta aquí en estos términos: no es posible un plan realista de mejoramiento del nivel superior de educación que se conciba de manera independiente de los previos. Esta interdependencia, como es de presuponer, implica que la innovación positiva de la enseñanza básica redundará sobre la universidad.

¿Qué logros mínimos se deberían alcanzar en la instancia pre-universitaria? En primer término, estar en posesión de un vocabulario científico, es decir, el instrumento para comprender ciencia y para hacerse comprender en la ciencia. En segundo término, conocer otros idiomas; así como el punto anterior implica el dominio pleno del propio idioma, a través del cual se organiza de una determinada manera la experiencia del mundo, este establece la posibilidad de enriquecer la propia comprensión a través de mecanismos no innatos. El conocimiento efectivo de otros idiomas no es nunca un fin en sí mismo, sino que está ordenado a la educación del intelecto (*Verstandesbildung*).

Todo esto lleva, en la primera enseñanza, a comprender completamente y hasta el final aquello que se aprende. J. G. Fichte señala que ello no debe suceder por casualidad, sino por la decisión del maestro; la dificultad es que este, por lo común, carece en absoluto (*überhaupt*) de la noción de lo que significa comprender (*Begriff vom Verstehen*) y, por ende, tampoco tiene idea de las preguntas que revelan si él mismo ha comprendido. El propio autor se apresura en responder la objeción que, evidentemente, campeaba en su tiempo y que no duda en calificar de excusa: la educación que se sostiene en la capacidad reflexiva de las facultades espirituales fue posible para quienes se nutrieron históricamente de la cultura clásica, porque los conocimientos que tenían que aprender y, entonces, transmitir eran limitados. Por el contrario, en nuestra época, esta tarea de aprender se lleva lo mejor del tiempo y de las capacidades.

Fichte desestima esta objeción, pues cuanto mayor es el caudal de conocimientos que se deben poseer tanto más hábil debe ser la pedagogía que provea aquellos conocimientos. La misma ausencia de un espíritu ordenador a la hora de comprender un autor o un problema se muestra en la percepción de que el conocimiento ha llegado a resultar incon-

<sup>17</sup> Cf. VOM BRUCH, Rüdiger, "Il modello tedesco: università e *Bildungsbürgertum*" en PORCIANI, Ilaria (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Iovene, Napoli, 1994, pp. 35-59, p. 41.

mensurable y, entonces, inaprensible. Por ello, lo más usual es que el profesor y entonces el alumno vaguen por un desértico esquema de fórmulas y expresiones vacías, donde cada uno “se precipita ciegamente al caos y sin guía al laberinto”<sup>18</sup>.

Quien puede sobrevivir a un naufragio de esta magnitud y queda asido a algún resto en la superficie de este océano y mira de reojo la magnitud de lo ignorado y los propios vacíos de lo que se daba por sabido cree que no le ha faltado otra cosa que tiempo. No se conoce, insiste Fichte, el arte de comprender ordenadamente, el que multiplica el tiempo hasta el infinito. Por ello, a modo de ejemplo, la memoria no debe despreciarse con datos caóticamente ordenados, que se van superponiendo y borrando, sino que debe ser desarrollada metódicamente: un saber científico puede ser reducido a un esquema breve, pero vivo y claro; en efecto, las partes nuevas que día a día puedan agregarse deben hacerse en armonía con aquel núcleo.

En razón de esta metodología, podrá admitirse, en la vida universitaria, a aquel postulante que esté en condiciones de presentar comprensivamente un pasaje de un autor y probar que lo comprende perfectamente; además, este estudiante deberá probar que posee una idea general del conjunto del conocimiento científico, enriquecido –en lo posible, aunque no necesariamente– con su propio punto de vista.

#### 4. Características del docente de este nuevo proyecto universitario

En el Plan de Fichte, en primer término, se requiere que el docente esté en posesión de un saber (*keiner lehren kann, was er selbst nicht weiß*<sup>19</sup>); sobre este podrá organizarse una arquitectónica pedagógica, pero jamás si se carece de un saber.

En nuestro texto el pensador alemán presenta con toda claridad lo que significa “conocer”: el docente, que se asimila al artista, debe interiorizar, es decir, hacer propio, el saber y luego transformarlo, es decir, simplificarlo y acrecentarlo. De este modo se reduce al mínimo los procedimientos mecánicos del conocer y se amplifican los alcances del talento natural. Sin embargo, insiste Fichte, esto aún podría permanecer como un saber muerto, tal como se podría decir de un libro cerrado, si no le encontrase –a cada momento– el medio de su aplicación.

De la unión de estos dos grados de madurez intelectual, surge el “artista científico”, el que hace de su ciencia un arte. Este es el modelo de docente de la nueva Academia. El grado de amor por el arte del saber torna ilimitado su crecimiento o lo condiciona gravemente hasta aniquilarlo. “Como todo amor, es de origen divino y de naturaleza genial y se produce libremente a partir de sí mismo...”<sup>20</sup>.

18 FICHTE, J. G., *Deduzierter plan...*, op. cit., p. 20.

19 *Ibidem*, p. 24.

20 *Ibidem*, pp. 24-25.

Se abre aquí una nueva y preciosa dimensión del estudio como modo de vida: alcanzar el dominio profundo y coherente del pensamiento sin perder de vista el ritmo misterioso de aquella vida, en tanto se fundamenta en el amor. En profunda vinculación con los ideales que se están forjando, en la persona confluye la inteligencia, entendida como un soplo sin principio ni fin que proviene del mismo mundo, y los impulsos emotivos y estéticos.

Por ello, la multiplicidad de sentidos del giro “origen divino y naturaleza genial” deben colocarse en el horizonte de la naturaleza como fuente de conocimiento en tanto objeto de la actividad y de la creatividad humanas. Si bien el sentido de “inaccesible” está presente en el adjetivo “divino” y este referido a “origen”, aquí parece centrarse fundamentalmente en que forma parte de la vida; el principio según el cual “todo está en todo” deviene, en la propuesta de Fichte, objeto de la inteligencia como amor de la totalidad en la totalidad. En este sentido preciso, nada queda como inaccesible sino finalmente posible en el proceso de tensión permanente que lleva a la conciencia de conocer (así interpretamos las múltiples referencias de Fichte al “arte científico”) y a sus necesarias transformaciones.

Al mismo tiempo, y seguramente por influencia de Goethe, esta referencia nos lleva a considerar la fundamental unidad de la ciencia y del arte; la propuesta formativa para y en la indagación, que realiza Fichte en el texto que nos ocupa, significa poner en práctica la tarea de esclarecer mediante ordenamiento o re-ordenamiento lo ya conocido y, más aún, mover los lindes del conocimiento; esto sólo resulta admisible como posibilidad si se aúnan carácter sistemático y amor. Entiendo que aquí echa raíz la peculiaridad del Iluminismo alemán, en cuanto con-centra reflexiones sobre la naturaleza y mística de/en el hombre.

“Este amor al arte pone en consideración a los otros y se dirige, desde el docente, como el enfoque adecuado, a los otros, con esa consideración surgida del individuo...”<sup>21</sup>.

En la consideración de Fichte, entonces, el sendero del saber está limitado a cada paso por una ley universal, raíz de la sabiduría, que pone al hombre en permanente trance de superación, a partir de reconocer la propia finitud *en* la finitud. Este trasfondo supone, en su contexto idealista, el retorno del sujeto a sí mismo, en tanto abrumado por la determinación espacio-temporal y, en suma, por una mística inmanente del conocimiento, manifestándose lo que Hegel llamará *individuo histórico*, en cuanto lleva aquella tensión al campo histórico-social. En este texto fundacional, entonces, la Universidad moderna se abre programáticamente a las vías no racionales de comunicación con las leyes ocultas de la naturaleza. Resulta claro, por ello, que el concepto de divinidad resultará inmanente a aquel concepto de naturaleza.

---

21 *Ibidem*, p. 26.

La conformidad general de Fichte con el pensamiento de Kant, y en especial aquí con la estructura sintética del conocimiento, no implica colocar la subjetividad como meta prevista de la investigación de la realidad sino, más hondamente, desde la perspectiva del conocimiento, como resultado, es decir, mediante experimentación con los fenómenos y con la palabra, la apropiación de la naturaleza en su esencia inagotable o “principio divino”, en palabras de Fichte citadas poco más arriba.

El hecho de que nuestro autor considere la formación académica en términos de una verdadera épica, que va de lo más simple a lo más complejo, implica una espiritualidad encubierta en la naturaleza, en tanto esta, en cuanto se profundiza su conocimiento, se va transformando en medida y principio absoluto.

Con “principio absoluto” intentamos presentar los procesos de apropiación intelectual que Fichte señala como fundamentales. En efecto, la racionalidad de la naturaleza se manifiesta en términos de indeterminación, a partir de la cual genera el cosmos belleza y armonía. Vive en lo que produce; especialmente, en la cumbre de su perfección: el ser humano. En este sentido preciso, el orden suprarrazional de la naturaleza hace propio el orden racional solo cuando lo produce. Por ello, la aceptación y el empleo libre, es decir, noble, del *ordo naturae* es la única forma de *estar en ella* en términos de conocimiento. Aquí entendemos que radica la médula de los procesos cognitivos que nos presenta Fichte como propios de la enseñanza universitaria.

Como señala nuestro autor, en el corolario a la primera parte, este concepto, considerado desde la totalidad de la ciencia, constituye la cumbre del arte de la formación o pedagogía, de la que hasta el presente se carecía<sup>22</sup>. Este concepto de “nueva pedagogía” se despliega a lo largo de todo el trabajo, lo que requiere, por lo tanto, de nuestra máxima atención. En ella distinguimos, por lo menos, dos sentidos; por un lado, el que podemos considerar material, la raíz de aquella pedagogía, que descansa en la escuela primaria y a la que ya hizo referencia, pues esta asegura la vida y continuidad de todo el proceso; por otro lado, la “escuela del arte científico” requiere solo una orientación general de la pedagogía, pues avanza por su propia cuenta, independientemente de nuestra propia existencia (*Dasein*<sup>23</sup>) en el quehacer del saber.

Este segundo aspecto es naturalmente más significativo, pues implica, por lo menos, lo siguiente: en el ámbito de la ilustración, el camino hacia la perfección del obrar humano es posible, a condición de que cada uno que investiga sea fiel a su propia naturaleza interna, es decir, a su subjetividad. De este modo entendemos la noción de que la pedagogía prescinde de aquel esfuerzo individual por acrecentar nuestro saber en pos de aquella identificación con la naturaleza interna<sup>24</sup>.

22 *Ibidem*, p. 28.

23 *Idem*.

24 *Idem*.

La condición de posibilidad de estos procesos individuales es que se encaucen en la unidad que presupone la existencia de un todo mayor y eterno: “Pero sigamos trabajando de buena fe, cada uno en su propio fin; nos reuniremos con el tiempo y nos dedicaremos el uno al otro, pues cada parte, que es en sí misma algo bueno, es parte de un todo más grande, eterno, que se reunirá sólo en la composición de las partes”<sup>25</sup>.

La razón, entonces, que se manifiesta en acto en este proceso, encuentra allí mismo el espacio para su justificación, a pesar de la distorsión de la naturaleza humana, cuando entra en conflicto con aquel todo<sup>26</sup>, pues la reunión de las partes no asegura que su conocimiento no sea ineluctable (aunque al precio de sacrificar la sabiduría de lo que es más que la reunión de las artes y de las partes).

Si bien, en cierto sentido, resulta un retorno a las tesis del pensamiento presocrático, debemos poner de manifiesto la diferencia que distorsiona las semejanzas: las capacidades de razón y elección resultan decisivas en la vida humana; sin embargo, dado que su campo de acción o ámbito de cumplimiento de las normas se despliega en las leyes de la naturaleza, debe ejercitarse en el reino de la necesidad, allí donde únicamente la libertad puede ser probada. De ahí la conclusión que campea este texto y, entonces, lo alimenta: la mayor obra de arte del ser humano es la que resulta de su propia vida, pues de cada una de ellas, en un sentido muy concreto, pende el destino histórico de la humanidad.

En el contexto antes señalado, la Ilustración sostiene que el hombre es el pináculo del cosmos. A esto se orienta, definitivamente, la nueva educación universitaria y, por ello, se aproxima a los ideales del *Prometeo* de Goethe<sup>27</sup>: aproximación a lo divino en su acepción panteísta, identidad entre microcosmos y macrocosmos, intento, en definitiva, de descubrir el horizonte de la humanidad.

El cometido de la segunda sección del *Plan* consiste en responder a la grave cuestión de no solo realizar la transformación hacia la nueva pedagogía universitaria, sino también ponerla al servicio del resto de las instituciones universitarias o, en palabras de Fichte, transformarse en el fermento intelectual (*geistige Ferment*<sup>28</sup>) de la renovación. El primer paso consiste en aceptar las condiciones dadas que constituyen a esta no-universidad, fusionarse con ella y transformarla completamente desde adentro. Esta construcción tanto *ad intra* cuanto *ad extra* debe ir en pos de alcanzar la ciencia especial a partir de la ciencia general y esto debe suceder en todas las asignaturas.

¿Cuál es la especificidad de la ciencia especial para cifrar en ella la posibilidad del cambio profundo y esperado? Se trata de un cierto hacer de la facultad intelectual que

25 *Ibidem*, p. 29.

26 Cfr. WOLLGAST, Siegfried, *Philosophie in Deutschland zwischen Reformation und Aufklärung: 1550-1650*, Akademie-Verlag, Berlin, 1988, pp. 366-409.

27 *Ibidem*, p. 650.

28 Cfr. FICHTE, J. G., *Deduzierter Plan...*, *op. cit.*, p. 30.

procede metódicamente. Tal es el obrar de un talento natural, cuyo poseedor es una naturaleza particular y limitada.

Si bien parte del talento que crea la posibilidad de su realización, debe continuarse mediante un arte reflexivo para transmitirla; el espíritu de toda ciencia especial (*Der Geist jeder besondern Wissenschaft*) vive de sus propios límites, pues es precisamente allí donde logra sus frutos, aunque no puede entender nada fuera de sí. Se genera, de este modo, un sistema complejo e interdependiente en el que se reúnen los conocimientos particulares de cada ciencia; de este modo, la ciencia general, situada en la cúspide de la naturaleza interna que comprende, se transforma en sustancia académica, es decir, un saber que confluye con la inteligencia que comprende.

Dado este saber de lo particular, corresponde establecer si existe un horizonte de inteligibilidad que les dé unidad en la diversidad que les es propia. Según Fiche, la filosofía es lo que abarca científicamente la totalidad de lo real<sup>29</sup>.

## 5. Espacio y consistencia de la pedagogía universitaria

En cierto sentido, comienza aquí a cristalizarse el esfuerzo sostenido por hacer de la pedagogía un campo de conocimiento instrumental, que ha terminado por afectar el modo mismo de concebir el conocimiento. En estos alcances y en sus límites que encarna el Romanticismo alemán, una de cuyas consecuencias fue la debilidad estructural de la pedagogía ante el saber concentrado de las disciplinas, se observa el modo espectral en que se presenta en nuestros días, en tanto crisis del modelo que estudiamos.

Por ello, la indagación en torno al individuo, en cuanto paradigma de un nuevo tiempo, gira alrededor de la educabilidad del ser humano; en esta noción de escuela, la concepción del individuo no es sustituida sino enriquecida por la noción de humanidad.

*Con este espíritu filosófico así desarrollado como la forma pura del saber, tendría que ser captado y penetrado en el establecimiento de enseñanza superior todo el material científico en su unidad orgánica, de manera que se supiera exactamente lo que le pertenece o no, y se trazaría así el riguroso límite entre la ciencia y la no-ciencia...<sup>30</sup>*

Las ideas de conexión y de estructura no solo expresan “el material científico en su unidad orgánica”, es decir, realidades que se yuxtaponen en su conocimiento, sino fundamentalmente la conexión entre conocimiento y estructura. Sin estas dos categorías fundamentales resultaría impensable la ciencia en sí y los modos de transmitirla. En este punto

---

<sup>29</sup> *Ibidem*, pp. 31-32

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 35.

cabe preguntarnos cuál es el contenido de la pedagogía en cuanto conocimiento delimitado o la condición de lo condicionado.

La pedagogía que nos permita deslindar en transmisión lo que la ciencia conoce conlleva el *minimum* que nos permite distinguir entre ciencia viva y verbosidad inerte. El límite riguroso del saber recae a cada momento en la interacción saber-maestro-discípulo, en la que se da la adaptación y el mismo completamiento del saber.

La simultaneidad o la sucesión de tales saberes es un aspecto que permanece irreducible a la mera estructura pedagógica, pero no es algo que sobrevenga “desde fuera” a la interacción profesor-alumno; se trata de una compleja relación de adaptación que se establece, gracias a aquella interacción, entre vida y escuela. Así entendemos por qué el fin que Fichte asigna a la pedagogía (elevar al hombre a su dignidad de hombre, como magníficamente escribe en *Reden an die deutsche Nation*, es el que clásicamente se asignara a la *paideia* y a su traducción latina, *humanitas*.

Por ello, insiste Fichte en no establecer una delimitación teórica, sino en caracterizarlo como la introducción de un arte (*Einführung einer Kunst*<sup>31</sup>); el marco de este arte lo establece, como corresponde a la mentalidad ilustrada, la *Enciclopedia*, entidad que establece el conocimiento y los modos adecuados de su transmisión. En esta perspectiva de análisis, Fichte termina el párrafo con estas palabras: “... la Universidad debería crearse a sí misma dentro de sí misma”<sup>32</sup>. Se implica así que la Universidad o *Kunstschule* es un organismo viviente al que, como tal, le es propia la capacidad de ponderar las circunstancias del mundo exterior en correspondencia con su propio ser.

La vida se caracteriza por la aspiración permanente por adecuar el medio a sus necesidades, y solo cuando esto no es posible se adapta del mejor modo, es decir, con la menor pérdida posible. En el marco de este proceso vital, el intelecto despliega, en la adaptación, su capacidad de dirección, sin poder alcanzar una completa racionalización de su propia vida.

*En un principio y hasta haber llegado allí, tenemos que contentarnos con considerar sólo históricamente las asignaturas existentes, sin unidad orgánica, eliminando de nosotros sólo aquello que ya podemos demostrar en el estado actual de la educación filosófica en general...*<sup>33</sup>.

La consideración de esta autonomía en los términos de existencia en la vida del párrafo anterior implica que no resulte un flujo informe, sino despliegue de un proceso que se

31 *Ibidem*, p. 36.

32 *Ibidem*, p. 21.

33 *Ibidem*, p. 36.

dirige a la consecución de una finalidad, que se encuentra en los valores que conducen su desarrollo.

*Vamos hacia la visión histórica sobre el material en las universidades existentes y adelantamos las dos siguientes observaciones generales: una escuela del uso científico del entendimiento presupone que puede ser comprendido y penetrado hasta su última razón lo que de ella se plantea...<sup>34</sup>.*

Citamos solo la primera observación para distinguir sus alcances. La tarea de explicitar requiere de las circunstancias excepcionales en medio de las que plantea Fichte los fundamentos de la re-fundación de la Universidad. ¿Cuál es el efecto de llevar adelante la tarea de explicitar? Si bien explicitar, en determinadas circunstancias, puede llegar a significar “anular”, pues hay elementos de la cultura, predisposiciones de la costumbre, que no pueden ser fácilmente colocados en el terreno de la disponibilidad, sin embargo, la urgencia de la pedagogía en la Universidad reside –sin duda– en explicitar y poner una firme voluntad en transformar lo explicitado.

Fichte advierte, entonces, que el saber no es una mera práctica repetitiva; en efecto, la ciencia no puede dominarse solo con la práctica, es decir, con el desconocimiento explícito de sus reglas internas. En términos contemporáneos, diremos que se trata de explicar un conocimiento que se posee como dominio de una práctica y como conocimiento discursivo (sistema de enunciados susceptible de crítica, es decir, de reelaboración perfectiva).

La segunda observación radica en que debe evitarse el estudio de aquello que se presenta en los términos de misterio que no puede ser comprendido: “... de manera que quedaría excluido por la propia esencia lo que prohíbe el uso del intelecto y se presenta, desde el principio, como un secreto inescrutable”<sup>35</sup>. De este modo, nuestro autor se hace cargo de las tensiones entre repetición y creación. Repetición sin método es, para Fichte, aprendizaje ciego y espontáneo.

En este dispositivo no hay lugar para toda la teología (sí, claro, para aquella de cuño deísta), puesto que el conocimiento causal de la naturaleza terminó transformando las relaciones causa-efecto en relaciones medio-fin.

La comprensión del saber, entonces, se articula en la acción, que –en definitiva– debe optimizar los encadenamientos y resultados, procurando la mayor eficacia (de hecho, así

---

34 *Ibidem*, p. 40.

35 *Ibidem*, p. 40. Resultan evidentes aquí los ecos de KANT, Immanuel, *Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten*, Einleitung von Giordanetti, Piero, Meiner Verlag, Hamburg, 2005; nos referimos especialmente en el apartado “concepto y división de las facultades superiores”, a “Especificidad de la Facultad de Teología” (*Eigenthümlichkeit der theologischen Facultät*).

se observa históricamente). Esto es lo que ha terminado llamándose “logro”. Se pondera así la acción instrumental, cuya vigencia y medida está mediada por la razón tecnológica.

Aquí se expresa de manera paradigmática el modo de ser, el modelo de acción, que busca juzgar todo en términos de acción.

## 6. La universidad como vida

En la reflexión fichteana se pueden reconocer dos niveles de tratamiento o intento permanente de comprensión de la Universidad como vida. Fichte comprende la vida universitaria limitándose al análisis de la experiencia académica tradicional, a la luz de los formidables cambios de su presente, tal como estos se dan en su conciencia de universitario. Se trata así de una aproximación a su realidad, que excluye cualquier tipo de explicación que exceda la medida de racionalidad de la razón ilustrada.

El objeto de la historia se divide según estudie los fenómenos que fluyen o los que son permanentes. La primera es la historia fáctica y sus ciencias auxiliares y la segunda las llamadas ciencias naturales. Ambas requieren una preparación preuniversitaria, y los fallos de esta, planes que sirvan de paliativo a sus vacíos.

Las facultades superiores hubieran conservado su propia esencia, si hubiesen mantenido conciencia de la íntima conexión de los saberes; el error fue haberse colocado cada una como medida del resto. El mutuo desconocimiento trae la consiguiente desarmonía entre las mismas Facultades. Fichte procede a reordenarlas de esta manera: la jurisprudencia, en tanto material científico, es un capítulo de la historia de la formación y desarrollo del concepto de derecho entre los hombres; el concepto de derecho, independientemente de la historia de su formación, es obra del filosofar.

Así como el conocimiento de la jurisprudencia se plasma en el intento práctico, y entonces subalterno, de formar jueces, el fin último del derecho, por el contrario, es formar al legislador. En efecto, se reconoce *a priori* que el arte de encontrar la mejor ley posible implica la tarea de conocer la ley como fue conocida y establecida en cada época y cultura.

Queda claro en este encadenamiento que la formación de legisladores y la elaboración de una legislación resultan de la aplicación práctica de la historia; en términos de Fichte, “pertenece a la enciclopedia de la historia”<sup>36</sup>.

Nuestro autor insiste en que la aplicación queda fuera de la responsabilidad de la Universidad, sino que compete al colegio profesional, bajo la responsabilidad de funcionarios públicos<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>37</sup> *Idem*.

La medicina forma parte de la observación general de la naturaleza, dependiendo –en parte– del estudio científico de las ciencias naturales. Sin embargo, el fruto de la medicina no puede formar parte de la enciclopedia general del saber de la naturaleza. Esto se debe a que la ciencia no sería más que un regulativo negativo y un correctivo para la práctica<sup>38</sup>.

Si, de hecho, la medicina descansa en una observación especial que no puede atribuirse a principios positivos, ello implica que la visión teórica tiene un espacio reducido. Por ello, los estudiantes de medicina deben frecuentar científicamente la anatomía y la botánica, entre otras, pero aprendida en un ámbito diverso de la Universidad, aunque bajo su dependencia (la forma jurídica y académica que prevé Fichte es *Institut der Heilkunde*<sup>39</sup>).

Para alcanzar estatuto universitario, la teología debe renunciar al misterio<sup>40</sup>. Esta renuncia debe implicar la completa conciencia de sus consecuencias, es decir, la separación de práctica religiosa y ciencia. La conceptualización de la religión debe realizarse en la escuela del filósofo; esto implica que aquí debe escribirse una parte de la enciclopedia dedicada a este tema (el religioso y el moral), sin preocuparse en explicar cómo lo entendieron los autores bíblicos, sino en cómo han de entenderse.

Si aceptamos que no hay intermediación sacerdotal entre Dios y los hombres, la teología tal como la conocemos –acota Fichte– es una realidad muerta, en tanto incapaz de dejar un legado científico de aquella religión<sup>41</sup>.

En este contexto deísta, el único legado pasible de científico tiene dos ramas: por un lado, la filología (idiomas orientales, hebreo en especial, y griego; esto se sostiene solo si deja de lado la pretensión infundada de ambos de ser considerados “idiomas sagrados”<sup>42</sup>).

Los autores bíblicos –señala Fichte– deben ser estudiados en cuanto representan una cierta evolución del espíritu humano, cuyo verdadero valor será descubierto por la nueva época.

Si la filología y la historia son las ciencias que atienden a la comprensión del modo en que evoluciona el espíritu humano<sup>43</sup>, Fichte no define esta comprensión sino en los términos generales de la enciclopedia que tiene en mente. Sin embargo, sus presiones son importantes en este punto: la comprensión filológico-histórica, en cuanto técnica o ciencia (en este caso puntual las nociones son intercambiables en el texto que nos ocupa) del despliegue del espíritu humano, está llamada a ocupar un lugar central en la vida de la

---

38 *Ibidem*, p. 45.

39 *Ibidem*, p. 46.

40 *Ibidem*, pp. 46-47.

41 *Ibidem*, pp. 48-49.

42 *Idem*.

43 *Idem*.

nueva institución universitaria, porque dice lo esencial de la cultura humana, es decir, de lo que es común sin más.

Su valor universal en vista de la comprensión no se sostiene en compartir experiencias subjetivas acerca de las manifestaciones que plasman la cultura y sus procesos históricos, sino que, por el contrario, su validez se concentra en lo que Hegel llama el “espíritu objetivo”; en efecto, si la comprensión en general tiene un punto de partida filológico, esta debe alcanzar la plenitud de su comprensión en la intimidad de la obra humana, en la que se conoce el espíritu que la ha gestado.

## Conclusiones

Hemos podido ponderar, casi como en una instantánea, el signo de la filosofía desde hace poco más de dos siglos: su consistencia no es algo que se alcance en términos de conocimiento sino en la pura subjetividad del que filosofa. También, y como su consecuencia directa, el momento crucial en que se forja el humanismo moderno: la mentalidad idealista se vuelve sobre la inmanencia de la conciencia (o subjetividad) y allí, echando raíces en la interioridad mental, se encuentra con su objeto; la filosofía, entonces, consistirá en la fundamentación de las representaciones que determinan esta conciencia.

La unión inseparable de lo conocido y de la inteligencia cognoscente se constituye, al mismo tiempo, en sustento de la experiencia y del filosofar. El giro radical que Kant diera en el campo epistemológico y que extendiera súbitamente sus consecuencias a la metafísica, se lleva ahora a la educación, pensándose en el corazón de la institución universitaria. Enseñar, por ello, no es solo entenderse en lo inmediato, sino entenderse a partir de una razón que confronta argumentos.

La educación es, tal vez, el más claro ejemplo de que su límite se presenta, con toda nitidez, en la autonomía del educando; la educación exenta de felicidad (ese espacio en que ningún cálculo cuenta) se degrada en adiestramiento. El acuerdo no debería ser sobre la simple comprensión de lo que dice el profesor, sino sobre la propia iniciativa que lleva a reconocer –o negar– la validez de lo enseñado en términos de lo aprendido.

La preocupación de Fichte en no repetir lo escrito sigue siendo actual en un doble sentido: por un lado, lo conversado tiene un sentido propedéutico, en las huellas de la tradición socrática; por otro lado, y aquí va la dirección de la pedagogía de Fichte, la racionalidad más elevada se alcanza en el análisis y comentario de algo ya escrito mediante el recurso mismo de la escritura.

Privilegiar, en este punto, la escritura a través de la escritura implica que estamos obligados a ponderar todos los argumentos como ponderamos los propios (en un camino de

ida y vuelta). La educación es un llamado a tomar parte activa en su proceso; por lo tanto, la nueva institución debe fortalecerse en la auto-educación y romper con el recurso de la memoria como vía regia del aprendizaje.

Aquí tal vez nazca una de las paradojas de la vida académica hasta nuestros días: la que existe entre la valoración de la cultura académica y la realidad del trabajo en una universidad, pero, ¿en qué términos? Los profesores sostenemos, con un grado de convicción que refleja importantes variaciones, pero que aquí vale registrar solo en lo general, que todo es susceptible de discusión; sin embargo, el ritmo propio del aprendizaje requiere de una evidente aceptación sin aquella discusión.

Si bien Fichte trató el tema de los saberes desde una perspectiva filosófica al otorgarle a esta una precedencia arquitectónica, la nueva pedagogía universitaria, en parte, está representada por el modelo de la filología. El conocimiento que el estudiante recibe de la enciclopedia, especialmente durante el primer año, debe ser transformado en este doble sentido: que sea apropiado (en el sentido de “hecho propio”) y que resulte modelado.

Esta concepción científica y pedagógica implica que el individuo se auto-trasciende en la medida en que progresa en la ciencia, y solo en esta medida.

Los educadores que llamamos *buenos*, es decir, que encarnan un saber, deben explicitar ese mismo saber. Así, se pone de manifiesto nuevamente la actualidad de la visión de Fichte: las mejores pedagogías son las tácitas (aquellas que sienten que el martillo no se ha roto, según la imagen de M. Heidegger<sup>44</sup>) y, además, como su necesaria contraparte, buena parte de los problemas de la docencia universitaria más acuciantes se atacan –en la acepción musical del término– mediante su explicitación.

El proceso de adecuación de Fichte implica una ruptura con las prácticas tradicionales, aquellas cuyo patrón académico no es temático ni cumple con un método científico ni con una estrategia pedagógica.

La vida en la Universidad es un cierto ejercicio de la palabra; por *cierto* queremos significar que se trata de un ejercicio intenso y riguroso, por el lugar que en él ocupa la argumentación y por la preeminencia, leve por cierto, en este modelo, de lo escrito sobre lo oral.

En distintos pasajes en los que nos hemos detenido, Fichte señala que la diversidad debe conformar consejos que establezcan, en cada caso, los contenidos que no pueden faltar en cada ciencia. De este modo podría cumplirse la regla de oro que establece Fichte:

---

44 HEIDEGGER, Martin, *Sein und Zeit*, 77.

no repetir en las clases lo que está escrito; de este modo se abreviaría sustancialmente el número de clases, aunque haya aumentado lo que el alumno debe conocer.

La institución universitaria, finalmente, debe repensarse permanentemente para ser fiel a sí misma o, con palabras más duras de Fichte: "...es müssen daher die Universitäten, wenn sie nichts anderes zu sein vermöchten, sofort abgeschafft..."<sup>45</sup>.\*

## Bibliografía

ANRICH, ERNST, *Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1959.

CESA, CLAUDIO, *Introduzione a Fichte*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

DRÊZE, JACQUES, Y DEBELLE, JEAN, *Concepções da universidade*, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983.

FERRY, LUC, PERSON, JEAN PIERRE, Y RENAUT, ALAIN, *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Payot, Paris, 1979.

FICHTE, JOHANN GOTTLIEB, *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*. (1807; Primera edición, 1817). Disponible (2010) en <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/9/PDF/9.pdf>

-----, *Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin*, trans. par Renaut, A., en FERRY, LUC, PERSON, JEAN PIERRE, Y RENAUT, ALAIN; *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Payot, Paris, 1979, pp. 180 ss.

-----, *Por uma universidade orgânica: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências*, EDUERJ, Rio de Janeiro, 1999.

FICHTE, JUAN TEÓFILO, *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*, trad. de Sommersguter, Erika, Suramericana, Buenos Aires, 1959, pp. 15-115.

---

45 FICHTE, J. G., *Deduzierter Plan...*, op. cit., p. 11. ("... por lo tanto, de no lograr ser otra cosa, la Universidad debe ser abolida...").

\*Artículo recibido: 17 de junio de 2012. Aceptado: 20 de julio de 2012.

GUÉROULT, MARTIAL, *Études sur Fichte*, Aubier-Montaigne, Paris, 1974.

KANT, IMMANUEL, *Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten*, Einleitung von Giordane-tti, Piero, Meiner Verlag, Hamburg, 2005.

-----, *El conflicto de las facultades*, trad. de Taberning, Elsa, Losada, Buenos Ai-res, 1964.

-----, *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, trad. de Rodríguez Aramayo, Roberto, CSIC, Madrid, 1992.

MEDICUS, FRITZ, *Fichtes Leben*, Meiner, Leipzig, 1914.

PICHÉ, CLAUDE, “La *Staatslehre* de 1813 et la question de l’éducation chez Fichte”, en GODDARD, JEAN-CHRISTOPHE Y MAESSCHALCK, MARC (eds.), *Fichte. La philosophie de la maturité (1804-1814). Réflexivité, Phénoménologie et philosophie*, J. Vrin, Paris, 2003.

REISS, STEFAN, “Fichte in Berlin. Öffentliches Engagement und Arbeit am System”, en BAUMANN, URSULA (ed.), *Fichte in Berlin. Spekulative Ansätze einer Philosophie der Praxis*, Werhahn, Hannover, 2006.

RIOBÓ GONZÁLEZ, MANUEL, *Fichte, filósofo de la intersubjetividad*, Herder, Barcelona, 1984.

VOM BRUCH, RÜDIGER, “Il modello tedesco: università e *Bildungsbürgertum*” en PORCIANI, ILARIA (ed.), *L’Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Iovene, Napoli, 1994.

WITTRÖCK, BJÖRN, “The Modern University: The Three Transformations” in ROTHBLATT, SHELDON Y WITTRÖCK, BJÖRN (coords.), *The European and American university since 1800: historical and sociological essays*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, 1993.

WOLLGAST, SIEGFRIED, *Philosophie in Deutschland zwischen Reformation und Aufklärung: 1550-1650*, Akademie-Verlag, Berlin, 1988.