

Aulas sin profetas. La universidad como institución en Weber

Eduardo Zazo*

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen. El objetivo de este texto consiste en exponer la concepción weberiana de la universidad como institución. En primer lugar, se describirán algunos rasgos de las universidades alemanas del II Reich. En segundo lugar, se explicará la prohibición de la profecía profesoral por parte de Weber. En tercer y último lugar se evaluará la cuestión de la *Wertfreiheit*.

Palabras clave. Institución, universidad, Weber, *Wertfreiheit*, profesor/a.

No prophecies in classroom. University as institution in Weber

Abstract. The aim of this paper is to make sense of the Weberian understanding of the university as institution. Firstly, some features of the German universities during the II Reich will be described. Secondly, the ban of the “professoral prophecy” by Weber will be explained. Thirdly, the question of the *Wertfreiheit* will be assessed.

Keywords. Institution, university, Weber, *Wertfreiheit*, teacher.

Sumario. 1. La universidad alemana en tiempos de Weber. 2. Política en las aulas. 3. El problema de la *Wertfreiheit*. 4. Otros contextos de la *Wertfreiheit*. 5. Conclusiones.

1. La universidad alemana en tiempos de Weber

Max Weber no desarrolló un pensamiento sistemático sobre la institución universitaria ni sobre la educación. Hay una sociología weberiana de la religión, del derecho, de la dominación, etc., pero no una sociología de la educación (Swedberg, 2005, pp. 81-82). A pesar de que ha habido varios intentos por recoger sistemáticamente los pasajes de su obra en los que aborda la cuestión de la educación (Shils, 1973), no parece evidente que fuera su intención desarrollarla. Sin embargo, Weber participó activamente en algunas controversias en torno a los fines de la educación, el papel de la universidad como institución o la función del profesorado que han tenido menor impacto en los estudios weberianos.

Una de las polémicas menos conocidas es el enfrentamiento que mantuvo con el responsable prusiano de educación, Friedrich Althoff, y con quienes defendían sus políticas. En una serie de artículos publicados en diversos periódicos (Weber, 2016; 2008; 1976), el pensador alemán denunció la política cortoplacista del “sistema Althoff”. En aquel entonces el sistema universitario alemán destacaba por su alto grado de descentralización —ya que disponía de una serie de contrapesos que fomentaban la movilidad de estudiantes y docentes y la competencia entre las universidades de los diferentes *Länder*— y por la primacía del cuerpo docente con respecto a la administración.

* eduardo.zazo@uam.es

Con el fin de ganar influencia directa en las universidades, el “sistema Althoff” conformó un programa opuesto a la descentralización, que incrementaba el poder de la administración y que, sobre todo, reforzaba su control en los nombramientos y en el sistema de selección del profesorado (Weber, 1976, p. 26). Esta intervención en la institución universitaria suscitó la protesta airada de Weber, quien, contrariamente a las políticas del Ministerio, estaba interesado en la consolidación de la autonomía universitaria y en la creación a largo plazo de una élite funcional que fuera leal únicamente a la libertad de enseñanza y de investigación, una libertad que él veía avanzar en varios Estados del *II Reich*, pero no en el Estado dominante: Prusia.

Por otro lado, ante el refuerzo de criterios de contratación que excluían algunas candidaturas por motivos extracadémicos, Weber alertó de que la libertad de docencia y de investigación seguía estando enormemente limitada en las universidades alemanas (Josephson, 2004, p. 208) y denunció la injusta situación de algunos académicos cuya trayectoria había sido obstaculizada o truncada por estos criterios. Este era el caso, por ejemplo, de Robert Michels, quien militaba en el Partido Socialista Alemán (SPD), pero también lo era de quienes, por su ascendencia judía como Georg Simmel, eran formal o informalmente vetados. Numerosos “compañeros” universitarios de Weber, sin embargo, consideraban que no se debía permitir la incorporación a la universidad de personas como Michels o Simmel, esto es, de personas que pudieran alimentar desde la cátedra doctrinas contrarias a las defendidas oficialmente por el Estado, bien fuera por sus convicciones personales (socialismo) o por su origen social (judaísmo). La respuesta de Weber era sencilla: el desempeño de la labor del profesorado como tal no depende de sus creencias políticas, religiosas o incluso filosóficas, sino de su “profesionalidad” como profesor o profesora (Weber, 2016, pp. 111-116). Esta actitud de sus “compañeros” universitarios le resultaba doblemente peligrosa. Por un lado, impedía que alcanzaran un punto de vista digno sobre su propia labor como docentes e investigadores, incapaces de distinguir entre persona y profesional. Además, menospreciaban *de facto* la libertad de enseñanza al impedir el acceso al cuerpo profesoral a personas con opiniones opuestas a las oficialmente establecidas, convirtiendo los claustros en espacios formados por personas con opiniones poco variadas. El juicio de Weber es demoledor:

En todo caso debería exigirse que, en interés del buen gusto y de la verdad, de ahora en adelante no se hable de la existencia de “libertad de investigación y enseñanza” en Alemania, como se ha hecho siempre. El hecho es que la supuesta “libertad académica” está muy claramente unida con el apoyo a ciertos puntos de vista que son políticamente aceptables en cortes, círculos y salones, y además con la manifestación de un mínimo de conformidad con las opiniones religiosas o, al menos, con la apariencia. “La libertad académica” existe en Alemania dentro de los límites de lo política y religiosamente aceptado. Más allá de estos límites no existe (Weber, 2016, pp. 128-138, citado en Josephson, 2004, pp. 203-204).

Por otro lado, en esta actitud Weber observaba una sumisión del profesorado universitario a la burocracia imperial que consideraba nefasta para la vida política alemana y que tuvo enormes consecuencias en las décadas siguientes (Shils 1973, p. 572)¹. Uno de los grandes logros del *II Reich* consistió en desactivar el potencial político de la universidad como espacio de crítica al régimen.

¹ Este extendido servilismo político bajo el *II Reich* se transformó en muchos casos en oposición a la República de Weimar (Ringer, 1995, pp. 196-244). Esta situación estructural de la universidad alemana puede explicar en parte la masiva capitulación del profesorado universitario ante el nacionalsocialismo a partir de 1933 (Lepenies, 2008).

En todos estos debates sobre política universitaria se encuentra una de las fuentes de la crítica weberiana de la *profecía profesoral* y de su propuesta sobre la *Wertfreiheit*² (Josephson, 2004, p. 214). A la luz de estos textos sobre la educación, sobre el lugar de la universidad como institución y sobre el papel del profesorado se puede entender mejor una propuesta que ha sido malinterpretada en muchas ocasiones.

2. Política en las aulas

Weber sostuvo que el profesorado universitario, *en sus clases y en sus lecciones en la institución*, debe abstenerse de la tentación de convertirse en profeta, en “revelador” o en portador de una concepción del mundo, de una convicción política o de una creencia religiosa (Weber, 2006, p. 225). Según su propuesta, el profesorado no debe marcar a sus estudiantes con sus creencias personales o suministrarlas en el aula como si fueran verdaderas. Este mandato se deriva en parte de la situación de la universidad como institución y del profesorado como categoría profesional en la modernidad. Por un lado, la universidad se encuentra en una situación de enorme especialización, en la que todas las disciplinas se han convertido en una pequeña región de un sistema burocratizado que, en nombre de los avances concretos, busca unos conocimientos cada vez más precisos (Terrén, 1996, p. 139). Por otro lado, la figura del profesor universitario no puede asumir en este contexto de fragmentación una vocación universal ni puede reclamar unos dones carismáticos reservados sólo para él o para ella. El profesorado no puede jugar a ser profeta ofreciéndose como maestro, modelo, líder o guía en la conducción de la vida. Más bien al contrario, debe asumir una vocación especializada. Desde su parcela, no debe proponer respuestas universales, sino plantear preguntas correctamente. Identificar un problema, exponerlo con claridad: eso es lo que puede hacer un(a) buen(a) profesor(a). Ahí residiría su valor. En palabras de Weber: si vivimos en una época que carece de profetas y que está de espaldas a Dios (Weber, 2007, p. 227), entonces no podemos buscar profetas o caudillos en ningún lugar, y menos aún debería buscarlos la juventud en el profesorado universitario:

El error en que esta actitud incurre es el de buscar en el profesor algo que éste no puede dar. Buscan en él un *caudillo* y no un *maestro*, pero sólo como maestros se nos concede la cátedra (Weber, 2007, p. 220).

La universidad como institución no puede enseñar como verdadera una única cosmovisión o una posición política o una religión determinada, sino que debe transmitir conocimiento especializado, experiencia y una forma de trabajar³.

² *Wertfreiheit* es un término de difícil traducción. A veces se ha vertido por “libertad de valoración”, “libertad ante los valores”, “neutralidad valorativa”, etc. El propio título del texto de 1917 que contiene el término *Wertfreiheit* ha recibido diversas traducciones: “El sentido de la «libertad de valoración» en las ciencias sociales y económicas” (Weber, 1971, pp. 93-161), “El sentido de la «neutralidad valorativa» en las ciencias sociales y económicas” (Weber, 2006, pp. 222-269) y “¿Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía?” (Weber, 2010, pp. 63-166). Esta diversidad apunta a la dificultad para traducir el término alemán *Wertfreiheit* y, correspondiente, comprender el fondo de la tesis de Weber. Este tema también lo aborda este autor en la famosa conferencia *Ciencia como vocación* (también de 1917, pero publicada años más tarde). En este texto se dejará el término directamente en alemán.

³ Weber consideraba que en el largo plazo se impondría un modelo en el que el estudiantado considerara que la figura del profesor universitario tendría un carisma similar al de cualquier otra profesión. Veía que Estados Unidos era el país pionero en ese proceso, llegando a aseverar que “frente al profesor que tiene delante, el muchacho americano piensa que le está vendiendo sus conocimientos y sus métodos a cambio del dinero de su padre, exactamente del mismo modo que la verdulera le vende a su madre una col” (Weber, 2007, p. 227). El ejemplo es sin lugar a duda poco acertado, pero muestra que para Weber el estudiante

Esto no quiere decir que los/as profesores/as universitarios/as no puedan defender públicamente una convicción o que no puedan convertirse en líderes sociales, políticos o religiosos. La única restricción, en caso de que quieran hacerlo, es que no lo hagan, *como profesores/as, en el aula*, que es un espacio destinado al aprendizaje y a la investigación, un ámbito reglado donde quien enseña ocupa una posición de poder ante quien aprende. Para Weber, la defensa de las convicciones tiene que realizarse en un espacio sujeto a crítica, *que no corresponde al aula*, donde el profesorado tiene la obligación de hablar y el estudiantado tiene la obligación de escuchar y de seguir un camino académico (Weber, 2007, p. 222). Las aulas exigen un trabajo que no es el de revelación o transmisión de “verdades” últimas, sino el análisis pausado, distanciado y desmitificador.

Esto tampoco quiere decir que no se trate de política o religión en las aulas. Es difícil que no se aborden estos asuntos en las clases de economía, sociología, ciencias políticas, derecho, filosofía o historia de las religiones. Precisamente el mandato tiene sentido en estas disciplinas porque exige a quien enseña que no presente sus creencias personales con el respaldo de su quehacer investigador o del carisma de su profesión. Para el pensador alemán, la universidad no es un *espacio profético* habitado por *personas carismáticas* que muestren lo que hay que hacer. La misión de la universidad no consiste en ofrecer un modo de vida: la universidad no es una iglesia, un partido político o una secta filosófica. Es otro tipo de institución. La universidad enseña muchas cosas, entre las que destaca la honestidad intelectual, pero no enseña cómo conducir la propia vida — dice Weber. Por su parte, la labor del profesorado en el ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales consiste en poner en claro los juicios de valor que se encuentran en conflicto en toda posición (filosófica, política, religiosa, etc.), pero no en probar la supuesta “verdad” de alguna de ellas. En el fondo, como ya se puede observar por el reiterado uso de los verbos “poder”, “deber”, “tener que” en este texto, la propuesta de Weber es una propuesta *deontológica* basada en una concepción particular de la universidad, del profesorado, de los juicios de valor y de la actividad científica en general.

Ahora bien, ¿qué aprenden los/as estudiantes en la universidad, si no es una cosmovisión? Weber afirma que, en el aula, lo que pueden aprender son, esencialmente, tres cosas (Weber, 2006, p. 226): 1) La capacidad para atenerse al cumplimiento de una tarea; 2) La virtud de reconocer, con independencia de sus convicciones, los hechos, especialmente los hechos incómodos (por lo que deben aprender a diferenciar la constatación de un hecho y la formulación valorativa que se haga del mismo); 3) El hábito de poner su propia persona, su personalidad y sus gustos en segundo plano y dejar que las “cosas” tengan el protagonismo (lo cual exige que no vayan a la caza de una “personalidad”, sino que se consagren a la exigencia cotidiana que se deriva de su labor como estudiantes).

Weber pide al estudiantado cierto realismo: ante las tareas a realizar, ante los hechos incómodos que contravienen sus convicciones y ante el impulso de afirmar el propio yo. El pensador alemán considera que la universidad debe formar en la honestidad intelectual y en el reconocimiento de la diferencia entre la constatación de hechos y los juicios de valor que se hagan de éstos⁴.

estadounidense no “compra” visiones del mundo ni busca un líder que le guíe en la conducción de su vida y de la vida política, sino que “compra” conocimientos, métodos, herramientas, etc. A pesar de que Weber rechazara esta funesta mercantilización de la educación, sí consideraba que esta disposición desencantada del estudiante ante el profesor era saludable.

⁴ Weber conoció y desdeñó la propuesta nietzscheana según la cual todo hecho es ya una interpretación. En consonancia con las afirmaciones de sus escritos desde 1904, en lo que hoy llamaríamos las ciencias sociales y en las humanidades, Weber sostiene que se puede lograr una “objetividad” del conocimiento que procede de la construcción conceptual, relevante, del objeto de conocimiento. Sin embargo, esta “objetividad” no es sin más inventada. Dado que lo que hay se pierde en incontables multiplicidades, al

3. El problema de la *Wertfreiheit*

Como hemos visto, la prohibición de la profecía profesoral consiste en la renuncia por parte del profesorado a emplear el carisma de su cargo institucional para suministrar una concepción del mundo, una postura política o una creencia religiosa en el aula y hacerla pasar por verdadera. Ahora bien, esta prohibición implica el reconocimiento de dos ámbitos o esferas: el análisis conceptual de hechos —ser— y los juicios de valor —deber ser— (Abellán, 2010, pp. 18-19). El gran malentendido sobre la idea de la *Wertfreiheit* consiste en interpretarla como si Weber, de forma hiperpositivista, advirtiera ante la superposición, mezcla y confusión entre hechos y valores, buscando separar completamente ambos reinos y, como corolario infame de esta advertencia, prohibiera a las humanidades y a las ciencias sociales analizar asuntos políticos⁵. Sin embargo, nada más errado. Weber defendió precisamente que el valor de la investigación humanística y social consistía en *abordar problemas políticos, religiosos o filosóficos*, poniendo en claro con conceptos contruidos las oscuridades inherentes a las diferentes posiciones o “soluciones”; pero advirtió vehementemente ante las tentaciones de algunos de sus “compañeros” por avalar con el carisma del cargo profesoral ocupado en la institución universitaria alguna respuesta concreta. Weber sostenía que, en los asuntos humanos, en los asuntos del “deber ser”, las decisiones que tomamos siempre dependen de valores, creencias, convicciones, etc., que en última instancia son recíprocamente inconciliables e indecibles “con datos” o “mediante criterios científicos”⁶. Pues la vida:

no conoce sino esa eterna lucha entre dioses. O, dicho sin imágenes, la imposibilidad de unificar los distintos puntos de vista que, en último término, pueden tenerse sobre la vida y, en consecuencia, la imposibilidad de resolver la lucha entre ellos y la necesidad de optar por uno u otro” (Weber, 2007, p. 225).

Para el pensador alemán es necesario mantener la distinción entre el análisis de hechos y juicios de valor en el aula. Consciente de que esta posición deriva a su vez de un juicio de valor que no es defendible “con datos” o “científicamente”, no tiene reparos en señalar que se trata de una propuesta deontológica:

conocer se construye una serie de nexos irreales para penetrar los nexos causales reales significativos para la explicación. En el adjetivo “significativo” se encuentra el núcleo del debate. Véase Weber (2006, pp. 150-174).

⁵ Supuestamente, esta *epoché* de la ciencia y de la universidad hacia los asuntos políticos habría dejado sin argumentos a una parte importante de la intelectualidad alemana durante la República de Weimar, sintiéndose huérfana y desorientada en una época convulsa que Weber ya no vivió. Como supuestamente no puede existir un criterio “racional” para decidir entre los diversos valores que no son relativizables entre sí ni conmensurables —continúa esta crítica de la posición de Weber—, éste habría abierto la puerta al nihilismo y al decisionismo del que se aprovecharon quienes quisieron acabar con la primera experiencia alemana verdaderamente democrática: la República de Weimar. Desde esta pobre comprensión, no resulta extraño que la *Wertfreiheit* se convirtiera en el auténtico escándalo de la obra de Weber (Hennis, 1990, p. 12; Scaff, 1973).

⁶ La tentación del profesorado universitario —y de la intelectualidad en general— consiste en muchas ocasiones en utilizar su carisma para entrar en el debate público desde una posición de superioridad. Al ofrecer “verdades” que estarían avaladas por el prestigio y el reconocimiento social de su profesión, se sustraen del debate en torno al conflicto de valores que toda medida política conlleva, negando de alguna manera la diferencia —fundamental para la docencia, la investigación y la institución universitaria en general— entre constatación de hechos y juicios de valor. Aunque con otros intereses y desde otros lenguajes, en las obras de Bourdieu consagradas a la sociología de la intelectualidad resuenan los ecos de estos debates.

La pregunta sobre si *en general* se deben formular valoraciones prácticas desde la cátedra (aun con esta reserva) atañe a la política universitaria práctica, por lo cual, en última instancia, puede ser respondida solo con referencia a la misión que el individuo, según *sus propias* valoraciones, asigne a las universidades. Quien aún hoy reclame para ellas y, por lo tanto, para sí mismo, *en virtud de* su carácter de profesor universitario, el papel universal de forjar seres humanos, de propagar una conciencia política, ética, estética, cultural o de otro tipo, tendrá una posición diferente de quien crea necesario afirmar el hecho (y sus consecuencias) de que el aula académica desarrolla hoy sus efectos realmente valiosos solo mediante la enseñanza *especializada* por parte de personas *profesionalmente* cualificadas, y que, por lo tanto, “la honestidad intelectual” es la única virtud específica que se debe inculcar. En apoyo del primer punto de vista pueden aducirse tantas argumentaciones últimas como en favor del segundo (Weber, 2006, p. 224).

Si tenemos en cuenta que el profesorado puede defender —o no— la distinción entre el análisis de hechos y los juicios de valor y que además puede ofrecer —o no— juicios de valor durante la clase, se derivan cuatro posiciones del cruce de ambos factores:

- 1) Afirmar la diferencia entre análisis de hechos y juicios de valor y ofrecer juicios de valor durante la clase.
- 2) Afirmar la diferencia entre análisis de hechos y juicios de valor y no ofrecer juicios de valor durante la clase.
- 3) Negar la diferencia entre análisis de hechos y juicios de valor y ofrecer juicios de valor durante la clase.
- 4) Negar la diferencia entre análisis de hechos y juicios de valor y no ofrecer juicios de valor durante la clase.

Las opciones 3 y 4 quedarían por principio descartadas para Weber. Aunque muchas veces sea difícil trazar la distinción entre análisis de hechos y juicios de valor, no pudiéndose ofrecer un criterio fijo, es precisamente esta dificultad la que hace que esta distinción sea un principio irrenunciable de la vocación docente e investigadora. Cualquier profesor(a) en el aula, en nombre de la “objetividad” del asunto en cuestión, debe apartar sus propias convicciones. Para lograr este objetivo, debe tener claros sus propios juicios de valor, que pueden ser compartidos —o no— por sus oyentes, pero que no deben afectar a la explicación del asunto en cuestión. Como mal menor, en caso de que quien enseñe no pueda no mencionar sus puntos de vista, debe al menos aclararlos ante sí mismo y ante los demás (Weber, 2006, pp. 230-231). Debe primar la “naturaleza” del temario a explicar.

La opción 1 le parece un avance, aunque insatisfactorio. Es la postura de gran parte de sus maestros y compañeros, quienes creían que de la naturaleza de los análisis de hechos se deducían lógicamente unos juicios del valor determinados. Weber niega el paso del reconocimiento del “así es” (análisis de hechos) a la afirmación “así debe ser” (juicios de valor). Para él se trata de dos ámbitos irreconciliables. Para sus maestros y compañeros, al contrario, son dos ámbitos separados, pero interconectados, lo cual llevaría a defender sin reparos una toma de posición concreta a partir de supuestos hechos probados. El peligro de esta opción radica en que el o la docente haga pasar como un hecho probado su propia convicción o que sólo se permita tomar una convicción (la suya propia) como la única aceptable, y que no exista un verdadero debate sobre los juicios de valor en el aula. Precisamente frente a esta opción Weber lanzó su prohibición de la profecía profesoral; frente a aquellos que, aun realizando la distinción, no se la toman demasiado

en serio en las aulas. Con quienes defienden las opciones 3 y 4, que no realizan la distinción, poco se puede debatir.

Weber asume la opción 2 y pide que el profesorado deje a un lado los propios juicios de valor *cuando cruza el umbral del aula* y que éstos no interfieran con la “objetividad”⁷ del asunto a explicar en clase, porque “la demostración científica metódicamente correcta en el ámbito de las ciencias sociales, si pretende haber alcanzado su fin, tiene que ser reconocida también como correcta por un chino” (Weber, 2006, p. 47). Así, y a pesar de que en esta encendida defensa Weber ponga un ejemplo desafortunado, se pueden añadir otros para ilustrar su tesis: una persona cristiana, atea, musulmana, budista o agnóstica podría enseñar historia de las religiones; alguien con una condena por corrupción podría enseñar ética; una persona anarquista, teoría del Estado; o un(a) delincuente, derecho penal. Siempre que la persona distinga sus propios juicios de valor de la “objetividad” del asunto en cuestión —esto es, de la constatación de los hechos relevantes en una disciplina—, entonces puede dedicarse a la investigación y a la docencia.

No existen personas sin juicios de valor, según Weber. Pero la concepción del mundo que tenga cada profesor(a) no tendría que interferir con la explicación ni tendría que ser ofrecida al estudiantado como la única verdad. Esto no debe ocurrir *mientras se esté en el aula y se actúe como representante de la institución universitaria*. Quien enseña debería separar, mientras enseña, “persona” y “profesional”, y tendría que reconocer que la investigación se dedica a la constatación de hechos, que esta constatación se transmite al estudiantado en la docencia y que las creencias de la persona que enseña no tienen que afectar a la explicación “objetiva” de un temario.

4. Otros contextos de la *Wertfreiheit*

También se puede rastrear el origen del pensamiento weberiano sobre la *Wertfreiheit*, aunque sin dicho rótulo, en la encuesta sobre la situación de los campesinos al este del Elba en 1892 y en su *Lección Inaugural* de 1895: allí señala Weber que los *Junkers* prusianos, al exigir unas condiciones de vida tan duras a sus trabajadores, alientan indirectamente la migración del campesinado alemán a las ciudades, siendo éste reemplazado por el campesinado polaco, que sí soporta esas condiciones. A costa de una explotación laboral indignante, la producción económica es así mayor, pero a costa de la inclusión de un porcentaje elevado de población polaca en territorio prusiano. Se encuentra así un conflicto de valores entre la productividad económica y la homogeneidad nacional. Lo mismo ocurre en el artículo de 1904 *La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social* y en los debates sostenidos en el seno de la *Verein für Sozialpolitik*, como el de 1909 a propósito de la conferencia de Von Philippovich, el de 1911 o el informe de 1913 que, retocado, daría lugar al artículo de 1917 sobre la *Wertfreiheit* (Abellán, 2010). Junto con los debates sobre política universitaria ya mencionados⁸, este es otro de los contextos de surgimiento de la *Wertfreiheit*: la relación

⁷ Weber recurre a las comillas en el texto *La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social* (1904) para poner de relieve que se refiere a una “objetividad” construida por los seres humanos, no es simplemente a la “revelación” de la cosa misma. Por eso emplea el término “Objektivität” y no “Sachlichkeit”. Véase Abellán (2009).

⁸ Como gran parte de los asuntos más polémicos de la obra de Weber, la cuestión de los juicios de valor y de la ciencia y la universidad procede de debates cuyo contexto nos es prácticamente desconocido, ya que el período 1933-1945 marcó un corte para una parte considerable del mundo intelectual alemán. La destrucción de la República de Weimar cercenó considerablemente la autonomía del campo intelectual y los problemas del período previo (final del II Reich y los años de democracia) quedaron en gran parte sepultados. La intelectualidad de la posguerra se acercaba a ellos con recelo. Por ejemplo, las injustas acusaciones iniciales de Mommsen (1974) provienen de estas dificultades para comprender los problemas

entre el conocimiento proporcionado por las ciencias sociales y su implementación en la política social. Weber estaba convencido de la absoluta disparidad entre ambos reinos, no en nombre de la ciega *empiría*, sino en honor de los problemas más elevados que acompañan la existencia del ser humano, que no deben ser despachados sin más como asuntos que pueden ser resueltos a través de la acumulación de conocimiento. Esto, sin embargo, es lo que parecía asumir gran parte de la generación anterior y de sus compañeros. Por ejemplo, Weber tenía claro que la economía no era simplemente una “ciencia” sino una ciencia *política* (Villacañas, 2013, p. 26); no un asunto técnico, sino un asunto relativo a los valores⁹.

En este marco, la institución universitaria tiene la capacidad —y la obligación— de presentar con la mayor claridad posible el conflicto en los diferentes juicios de valor, un conflicto que siempre se encuentra agazapado en cualquier creencia o en cualquier propuesta (Hennis, 1990, p. 17), económica o de otro tipo. La labor de un(a) profesor(a) consiste en *convertir en problema toda solución*, puesto que toda “solución” —por muy sustentada en conocimientos técnicos, datos o razonamientos que pretenda estar— esconde un conflicto entre valores y una jerarquización de unos sobre otros que sólo puede ser defendida desde una ética de la convicción. Lo que se tendría que ofrecer en las aulas no es otra cosa que un esclarecimiento conceptual de los juicios de valor. Nada más, pero tampoco nada menos. En humanidades y ciencias sociales, la labor docente e investigadora en la institución universitaria consistiría, pues, en indicar a qué “dios” se está adorando y a qué “dios” se está dando la espalda al defender cualquier creencia:

La imposibilidad de hacer una defensa “científica” de las posturas prácticas [...] brota de motivos mucho más hondos. Esa defensa es ya absurda en principio porque los distintos sistemas de valores existentes libran entre sí una batalla sin solución posible. El viejo Mill, cuya filosofía no quiero por eso alabar, dice en una ocasión, y en este punto sí tiene razón, que en cuanto se sale de la pura empiría se cae en el politeísmo. La afirmación parece superficial y paradójica, pero contiene una gran verdad. [...] No obstante, éstos no son sino los casos más elementales de esa contienda que entre sí sostienen los dioses de los distintos sistemas y valores. Cómo puede pretenderse decidir científicamente entre el valor de la cultura francesa y el de la alemana es cosa que no se me alcanza. También aquí son distintos dioses los que entre sí combaten. Y para siempre (Weber, 2007, pp. 217-219).

Según Weber, las disciplinas humanísticas y sociales en la universidad deben precisamente polemizar contra cualquier intento de fundamentar “con datos” o con supuestas verdades “científicas” una concepción filosófica, política o religiosa:

Una ciencia no puede enseñar a nadie qué *debe* hacer, sino únicamente qué *puede* hacer y, en ciertas circunstancias, qué *quiere* (Weber, 2006, p. 44).

Quien se permita tal intento ha traicionado su profesión, pues la investigación y la docencia universitaria forman parte de un sistema que ha logrado su autonomía en la modernidad y que, por lo tanto, tiene una lógica propia. Weber parte en este punto de una

de la vida intelectual del período anterior a la dictadura nacionalsocialista. Por otro lado, una parte considerable de la sociología en EE. UU. estaba más bien interesada en crear la imagen de un “padre fundador” de la disciplina y no prestaba especial atención al contexto alemán del período vital de Weber.

⁹ Como asegura Hennis, estas cuestiones siguen siendo actuales, en el sentido de que en España, por ejemplo, “no es necesario decir a nadie qué consecuencias en aspectos no económicos tiene el incremento de la productividad en el turismo. Ninguna ciencia puede decidir si es razonable forzar el turismo en España a toda costa, y la que menos puede decidirlo es la economía por sí misma” (Hennis 1990, p. 17).

teoría de la modernidad (Scaff, 1989; Turner, 1992) según la cual la ciencia moderna y la universidad han tenido significados salvíficos a lo largo de la historia, pero hoy ya no. Mientras hubo épocas en las que la ciencia era considerada el camino hacia el verdadero ser, hacia el verdadero arte, hacia la verdadera naturaleza, etc. —y en épocas no tan lejanas la ciencia era el camino correcto para llegar a la divinidad o a la felicidad (Weber, 2007, p. 208)—, hoy en día, sin embargo, la ciencia es completamente ajena a la idea de Dios o de felicidad. Las ciencias —tanto naturales como sociales o las humanidades— ya no nos dicen cómo hemos de obrar y de vivir. Su horizonte normativo universal ha desaparecido. Y lo mismo ocurre con la universidad, como se ha explicado más arriba. Según Weber, la universidad ya no forma a seres humanos “universales”. Tampoco impone —o al menos tampoco debería imponer, a diferencia de lo que ocurría en la generación de los maestros de Weber— juicios de valor específicos haciéndolos pasar por verdaderos al “derivarse” supuestamente de los hechos. Uno de los puntos clave de la autonomía universitaria y de la libertad académica consiste para Weber precisamente en esto: en sustraerse a la lógica de las restantes esferas sociales, sobre todo de la política y de la religión, y en no dejarse fagocitar por otras esferas como la económica. Si no, no existe una verdadera libertad académica. El contexto aquí es importante: en Alemania, pionera en el proceso de secularización de las universidades (Collins, 1999, p. 163; Collins, 2005), los profesores universitarios, hombres, se convirtieron en referentes morales y políticos de la sociedad durante el siglo XIX y principios del siglo XX¹⁰ —hay que tener presente este sobredimensionado papel rector del profesorado universitario para comprender en su justa dimensión la agria crítica de Weber—. Los “mandarines alemanes” (Ringer, 1995) ostentaban un enorme prestigio social, “pagado” con el apoyo implícito al II Reich. La ideología que permitía que el profesor varón pudiera ser percibido como una especie de profeta era la ideología oficial de la universidad alemana. Weber, cuyo objetivo en última instancia era defender el espacio autónomo de la institución universitaria, asumió que no había otro modo de lograrlo sino haciendo que la propia universidad reconociera su independencia y que estuviera a la altura de esta.

5. Conclusiones

Weber, en su tiempo reconocido principalmente como maestro —pues apenas publicó libros (Lassman y Velody, 1989)—, pide al profesorado que se limite, *en cuanto tal*, a su profesión. Esto supone, en primer lugar, no aprovechar el prestigio de la función profesoral y la posición de poder en el aula para defender, *en el aula y en cuanto docente*, las creencias propias ante sus estudiantes, quienes no están en disposición de replicar. Implica, en segundo lugar, que cada profesor(a) tenga clara cuál es su función y que distinga análisis de hechos y juicios de valor. Condensa, en tercer y último lugar, una deontología profesional que pretende intervenir en una situación histórica en la que la institución universitaria se caracteriza por una serie de rasgos (burocratización, especialización, profesionalización) que acompañan la profesionalización de los/as profesores/as, quienes no deben ser *ejemplarizantes*: “simplemente” tienen que ajustarse a su profesión, que según Weber consiste nada más y nada menos que en fomentar la

¹⁰ Si seguimos aquí a Habermas (1975), esta situación no duró sólo hasta 1933, como sostiene Ringer, sino que se prolongó hasta la década de 1970. En otros países, como en Francia, la idea de la intelectualidad como generadora de cosmovisiones y como maestra moral y política había quedado relegada al mundo de las academias, fuera de la universidad y en un ambiente igualmente conservador (Ringer, 1990). La universidad francesa, como ilustra Durkheim y sus círculos de trabajo, estaba asumiendo positivamente la especialización, la necesidad de trabajar sobre asuntos muy específicos y la parcial renuncia al papel salvador del profesorado universitario (Fabiani, 1998).

honestidad intelectual y en hacer que sus estudiantes cumplan su tarea, asuman los hechos incómodos y dejen en segundo plano su personalidad y sus convicciones en nombre de la áspera “objetividad” de las cosas.

El estudiantado honra a sus profesores/as si no hacen de ellos/as guías o modelos de vida. El profesor o la profesora honra a su profesión si pone frenos a su fácil y tentadora conversión en profeta y se vuelca en su profesión: para Weber, la labor verdaderamente útil y universal de la institución universitaria se puede lograr dedicándose a su tarea específica.

Bibliografía

- Abellán, J. L. (2009). Estudio preliminar. En Weber, M., *La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social* (pp. 7-60). Alianza.
- Abellán, J. L. (2010). Introducción. En Weber, M., *Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía* (pp. 11-62). Alianza.
- Collins, R. (1999). *Macrohistory. Essays in Sociology of the Long Run*. Stanford University Press.
- Collins, R. (2005). *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*. Hacer.
- Fabiani, J.-L. (1988). *Les philosophes de la République*. Minuit.
- Habermas, J. (1975). Los mandarines alemanes (1971). En Habermas, J. *Perfiles filosófico-políticos* (pp. 404-414). Taurus.
- Hennis, W. (1990). Estar libre de valores como un precepto de distanciamiento. *Arbor*, 539-540, 11-28.
- Josephson, P. (2004). *Lehrfreiheit, Lernfreiheit, Wertfreiheit: Max Weber and the University Teachers’ Congress in Jena 1908*. *Max Weber Studies* 4 (2), 201-219.
- Lassman, P. & Velody, I. (1989). Max Weber on Science, Disenchantment and the Search for Meaning (pp. 159-204). En Lassman, P. & Velody, I. (Eds.), *Max Weber’s “Science as a Vocation”*. Unwin Hyman.
- Lepenies, W. (2008). *La seducción de la cultura en la historia alemana*. Akal.
- Mommsen, W. (1974). *Max Weber und die deutsche Politik, 1890-1920*. Paul Siebeck.
- Ringer, F. (1990). Dos culturas académicas. Francia y Alemania en torno a 1900. *Revista de Educación*, número extraordinario, 135-164.
- Ringer, F. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*. Comares-Corredor.
- Scaff, L. A. (1989). *Fleeing the Iron Cage. Culture, Politics and Modernity in the Thought of Max Weber*. University of California Press.
- Scaff, L. A. (1973). Max Weber’s Politics and Political Education. *The American Political Science Review*, 67 (1).
- Shils, E. (1973). The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany: The Writings of Max Weber on University Problems. *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy*, XI (4 October 1973).

- Swedberg, R. (2005). *The Max Weber Dictionary. Key Words and Central Concepts*. Stanford University Press.
- Terrén, E. (1996). Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. *Política y Sociedad*, 21, 133-148.
- Turner, Ch. (1992). *Modernity and Politics in the Work of Max Weber*. Routledge.
- Villacañas, J. L. (2013). Weber y el ethos del presente. En Weber, M., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (pp. 7-73). Akal.
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Península.
- Weber, M. (1976). *On Universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*. The University of Chicago Press.
- Weber, M. (2006). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu.
- Weber, M. (2007). *El político y el científico*. Alianza.
- Weber, M. (2008). *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations* (Ed. John Dreijmanis). Algora Publishing.
- Weber, M. (2010). *Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía*. Alianza.
- Weber, M. (2016). *Max Weber Gesamtausgabe. Band 13.I. Hochschulwesen und Wissenschaftspolitik. Schriften und Reden 1895–1920*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).