

EL PROYECTO UNIVERSITARIO DE FRIEDERICH SCHLEIERMACHER EL PUNTO DE VISTA DE LA UNIDAD

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER'S UNIVERSITY PROJECT. THE POINT OF VIEW OF UNITY O PROJETO UNIVERSITÁRIO DE FRIEDERICH SCHLEIERMACHER. O PONTO DE VISTA DA UNIDADE

*Claudio C. Calabrese**

RESUMEN

La reflexión de Friederich Schleiermacher sobre la universidad se centra en las dificultades que observa para superar el estancamiento de la educación alemana a principios del siglo XIX y establece, en ella, dos niveles: por un lado, la excesiva burocratización de la vida universitaria, que le quita lo que tiene precisamente de vital y, por otro, desde la perspectiva propiamente del profesor, la imposibilidad de cultivar el talento de los alumnos mediante clases farragosas, en las que se repite lo que ya está escrito y en las que la memoria es la única medida del conocimiento. La mayoría de los profesores se encuentran en esta situación porque los conocimientos se perciben de manera fragmentaria y, por lo tanto, se transmiten sin el contenido de su unidad profunda. La Facultad de Filosofía tiene el cometido de construir el camino hacia la unidad de conocimiento y fundamentar el sentido profundo de la vida universitaria. Por ello, los cimientos de la universidad moderna descansan sobre el profesor que investiga y transmite en sus clases el *pathos* de aquella tarea; también descansan sobre el alumno, a quien hay que ayudar a comprender la dimensión de su talento y desde allí, emprender la tarea de la auto-educación.

* Doctor en Letras por la Universidad del Salvador, Argentina (1999). Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona, España (2004). Docente investigador de la Universidad Panamericana, Campus Aguascalientes, México.
Correo electrónico: claudio.calabrese@gmail.com

Artículo recibido el 31 de agosto de 2013 y aprobado para su publicación el 18 de diciembre de 2013.



PALABRAS CLAVE

Universidad, Pedagogía universitaria, Filosofía, Conocimiento, Investigación.

ABSTRACT

Friedrich Schleiermacher's reflection on university is focused on the difficulties he observed to overcome the halt of German education during the beginning of the 19th century and, in this regard, he establishes two different levels: on one hand, the overwhelming bureaucratization of university life, which removes what is vital and meaningful for universities; and, on the other hand, from the very perspective of the professor, the impossibility to grow the talent of the students because of tedious classes in which it is repeated what is already found in books and in which memory is the only measurement for knowledge. Most professors find themselves in this situation because knowledge is learned in a fragmented manner and, therefore, is transmitted without the sense of its profound unity. The purpose of the Faculty of Philosophy is to lead the path towards the unity of knowledge and provide the grounds for the profound sense of university life. Thus, the grounds of modern university rest on professors who research and transmit in the classes the pathos of such an assignment. They rest on the students as well, because they are the ones who should be encouraged to realize the dimension of their talent and, from that point, undertake the assignment of self-education.

KEYWORDS

University; University Pedagogy; Philosophy; Knowledge; Research.

RESUMO

A reflexão de Friederich Schleiermacher sobre a Universidade se focaliza nas dificuldades que observa para superar o estancamento da educação alemã em princípios do século XIX e nela estabelece dois níveis: por um lado, a excessiva burocratização da vida universitária, que lhe tira o que tem precisamente de vital e, por outro, a partir da perspectiva do professor, propriamente, a impossibilidade de cultivar o talento dos alunos mediante aulas tediosas, nas quais se repete o que já está escrito e a memória é a única medida do conhecimento. A maioria dos professores se encontram nesta situação porque os conhecimentos são recebidos de forma fragmentada e, portanto, são transmitidos sem o conteúdo de sua unidade profunda. A Faculdade de Filosofia tem a função de construir o caminho em direção à unidade do conhecimento e fundamentar o sentido profundo da vida universitária. Por isso, os alicerces da Universidade moderna repousam sobre o professor que pesquisa e transmite em suas aulas o *pathos* de sua investigação; também repousam sobre o aluno, a quem é preciso ajudar a compreender a dimensão de sua capacidade e, a partir daí, empreender a tarefa da autoeducação.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade, Pedagogia universitária, Filosofia, Conhecimento, Investigação.

Introducción

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la vida universitaria, desde el punto de vista de la generación de conocimiento y de su transmisión en el orden de la pedagogía universitaria; la preocupación está centrada en cómo fue pensada esta realidad en la consolidación de la modernidad, según la matriz espiritual e intelectual del idealismo alemán; si bien resulta indudable que este movimiento cultural está en la raíz de la universidad moderna, lo usamos con cierta prevención en orden a comprender el aporte del autor que estudiamos.

Aparece nuevamente con fuerza el sentido de la totalidad, pensada ahora en la perspectiva propia del conocimiento: aquel carácter asociativo que antes se señaló, pasa a ser considerado en la operación de la inteligencia que busca la necesaria relación de las partes (Ochoa Disselkoen 79-94).

A partir del principio de la co-pertenencia absoluta de la realidad, se pone de manifiesto que cada rama del saber puede crecer a condición de que se encuentre vinculada con la totalidad del saber; ésta es, entonces, la circunstancia de la especialización que es propia de la academia (Schleiermacher 141).

Nuestro autor pasa, con carácter recíproco, de la relación que se debe plantear entre los académicos, que forman parte de la asociación en tanto amen la búsqueda comunitaria que así se plante, a la exigencia del saber de la totalidad como condición de posibilidad del conocimiento especializado, pero nunca autónomo, en el sentido de autosuficiente.

La unidad del todo: “die Einheit des Ganzen” debe cuidarse –acota de inmediato Schleiermacher– para no quedar reducida a una forma vacía (141); por el contrario, aquella unidad debe ser “viviente”, es decir, hecha encarnadura en el investigador, pues se encuentra en la naturaleza de las cosas, “der Natur der Sache” (141): el progreso y el fervor en ese mismo

progreso sustenta aquella comprensión en la unidad, que, como tal, no debe perderse en el esquema.

Nuestro autor piensa que incluso esta unidad debe ser percibida en el número mismo de la academia: considera que debe haber sólo una, máximo dos, en Alemania, aunque con tantas filiales cuantas congregaciones de sabios se encuentren dispersas.

Con clara conciencia de que ha interpuesto un horizonte ideal, el autor advierte que, en el camino de su cumplimiento, se debe minimizar lo más posible esta falta de unidad. “Fragmentos” –*Bruchstücke*- es el término clave de Schleiermacher para caracterizar la situación del conocimiento en su época y señala que el modo de dar un cierto paliativo consiste en proponer un intercambio fecundo entre los individuos de las distintas academias.

Resulta oportuno señalar que esta condición fragmentaria de concebir el conocimiento afecta de raíz tanto a la escuela cuanto a la academia. En efecto, la primera está condicionada, desde el principio, por el ejercicio esforzado de repetir que se detiene cada vez en una fisiología del saber. Por otro lado, la vida genuina de la academia se ve afectada por producción de artículos que heredan aquel origen repetitivo, sin que la mayoría de sus miembros considere que su aporte deba ser novedoso o proponer una mejor ordenación de lo ya conocido: “... weil nichts öffentlich erscheinen soll, was nicht die Wissenschaft weiter fördert...” (porque nada debe ser publicado que no promueva la ciencia...) (Schleiermacher 141).

Schleiermacher sostiene el criterio de que aquel progreso se logra mejor con muchas y pequeñas contribuciones: “durch viele kleine Beiträge die Wissenschaften” (141) antes que con una obra voluminosa; la eficacia de una colección de artículos, que arrojen luz sobre cuestiones originales o investigadas a partir de un nuevo método, descansa en las posibilidades de ejercer una innovación más profunda, a partir de la estructura metodológica y conceptual del artículo.

Este modo concentrado de trabajar, como si fuese labor de orfebrería, y la seguridad metodológica, que le es inherente, constituyen el modo propio de existir en el conocimiento de la academia o, con palabras del propio Schleiermacher: “Das ist die Sache der Akademie” (142).

Así se pone de manifiesto la esencia de la universidad, “...das Wesen der Universität...”: crear conocimiento y educar en su apropiación, en el momento justo en que la juventud comienza a madurar y se prepara para la adquisición sistemática de la ciencia, a través del verdadero aprendizaje, “durch eigentliches Lernen”, que consiste en investigar por sí mismo y ampliar el campo de lo conocido (Schleiermacher 143).

La universidad se caracteriza, entonces, por introducir al alumno y al docente en un proceso vital, “Lebensprozeß”, de suyo entonces inacabable, en tanto se trata de un movimiento de naturaleza espiritual completamente nuevo; en la visión de F. Schleiermacher, esta novedad consiste en la auto-educación (143).

En este contexto, el tiempo que el estudiante pase en la universidad no debe ser excesivo, sino el suficiente para desplegar la idea de ciencia en los jóvenes que vienen ya preparados, “schon ausgerüsteten”, desde la escuela. Tal preparación –insiste Schleiermacher– debe realizarse en aquella área del conocimiento que haya elegido el estudiante, pero con una relación permanente con la unidad y la totalidad del conocimiento (143).

Éste es el cometido, “die Geschäft”, de la institución universitaria y el mejor modo de interpretar su nombre; el término “die Geschäft”, al que recurre nuestro autor, expresa justamente la idea de “ocupación” en el sentido concreto de “negocio”. En efecto, no se trata sólo de la reunión de conocimientos, aunque fuesen elevados, sino fundamentalmente en exponer la totalidad del conocimiento a partir de sus principios, es decir, a partir del esquema fundamental de todo saber. Así interpreta Schleiermacher la permanente tensión hacia la unidad de la universidad.

Si se cumple este principio, los alumnos no sólo deberían tener un calendario anual de cursadas más reducido sino que la duración de las carreras debería ser más acotadas; no es razonable que el aprendizaje escolar y el universitario tengan la misma duración. En efecto, el proceso que se denomina “aprender a aprender”, “das Lernen des Lernens”, se logra más rápidamente que la adquisición de conocimientos previos, la cual hace posible desencadenar aquel proceso (Schleiermacher 144).

En correspondencia con lo expresado hasta aquí, nuestro autor señala que aquello que distingue a la universidad, es decir, lo que le da su propia identidad, es la intensidad con que se viva el proceso de “aprender a aprender”: todo se reduce a un momento, justamente aquel acto concentrado en que la razón despierta a la idea de conocimiento, es decir, que toma conciencia de una vida superior: “... weil eigentlich, was auf der Universität verlebt wird, nur ein Moment ist, nur ein Akt vollbracht wird, daß nämlich die Idee des Erkennens, das höchste Bewußtsein der Vernunft, als ein leitendes Prinzip in dem Menschen aufwacht”. Es justamente ese momento en que ésta cambia para siempre (Schleiermacher 144). En este punto se concentran todas las peculiaridades de la institución universitaria o, desde una perspectiva convergente, aquello que diferencia universidad, escuela y academia; en efecto, en la escuela se pasa de un hecho particular a otro, sin una necesaria referencia a la totalidad, con lo cual fácilmente se puede establecer una línea de progreso; la academia se ocupa del tratamiento adecuado de los fenómenos particulares, por lo que –necesariamente– se resiente la visión de conjunto, aunque sin desaparecer, dado que es el horizonte de sentido que permite el avance propiamente dicho de la ciencia.

La universidad, en cambio, privilegia la vinculación de los conocimientos, “der Zusammenhang”, siendo ésta el fundamento de toda su enseñanza; el texto también recoge la expresión *das Enzyklopädische*, que, al menos en esta primera parte, significa “visión de conjunto”, casi por oposición a “conjunto de todas las ciencias” tal como usualmente se comprendió a la enciclopedia.

Esto significa que aquí se hace propio un estilo específico de pensamiento filosófico, que da la dirección especulativa de las ciencias, a partir del lenguaje y del método que sean propios de cada una; “in der Darstellung”, señala con vigor el original, es decir, en la re-presentación del objetivo de la ciencia, que, en cuanto tal, se concentra en presentar y clarificar su estructura fundamental, pues describe y explica su comportamiento, es decir, su método y su lenguaje (Schleiermacher 145).

Entendemos así que el “modo de pensamiento filosófico” – “Auch wird eines jeden philosophische Denkungsart...” – si tenemos en cuenta el giro completo- expresa que el cometido de la ciencia consiste en buscar la verdad, en tanto estructura sobre la que se hace posible la percepción particular mediante método y lenguaje. Consideramos que éste es el sentido que “ciencia” y “descubrir ciencia” tienen en la epistemología de Schleiermacher, pues expresa el impulso fundamental que la constituye.

A diferencia de esta búsqueda, la academia piensa la ciencia no como explicación del mundo, sino en cuanto puede predecir un determinado fenómeno en determinadas condiciones iniciales. Ello nada implica acerca del cómo de la ciencia, sino la explicación a la que se ha llegado por medio de una teoría determinada; que explique coherentemente no implica que se constituya como verdadera. Esta racionalidad científica expresa lo que, en Schleiermacher, podríamos denominar su “teoría del conocimiento” (Izuquiza 197).

De aquí que, como poco más adelante escribe nuestro autor, el espíritu científico, en tanto y en cuanto principio más elevado, no puede ser presentado en sí mismo; por ello, la filosofía trascendental sólo alcanza una representación fantasmagórica de la ciencia y de su explicación: “Der wissenschaftliche Geist als das höchste Prinzip, die unmittelbare Einheit aller Erkenntnis kann nicht etwa für sich allein hingestellt und aufgezeigt werden in bloßer Transzendentalphilosophie, gespensterartig, wie leider manche versucht und Spuk und unheimliches Wesen damit getrieben haben”, pues los conocimientos verdaderos son inferiores respecto de los principios de aquélla (Schleiermacher 146-7).

Este equívoco se refiere al sistema donde se cumple una mutación radical: la estructura se entiende como teoría en estos términos; se trata, en efecto, de una estructura concreta, es decir, empírica, enfrentada a una estructura abstracta, es decir, teórica. Con esta toma de distancia de la filosofía trascendental, nuestro autor determina aún más la consistencia del término *Darstellung*, puesto que de hecho rechaza que la representación de un sistema científico se detenga programáticamente en la descripción; justamente aquí encuentra la raíz de la confusión entre estructura y teoría.

En la exposición de Schleiermacher queda claro que la falta de unidad en la captación de lo real crea un hiato entre quien busca comprender y los procesos de la ciencia, formándose así esa forma de espejismo que llamamos prejuicio: sólo hay un modo válido de hacer ciencia.

Precisiones sobre la universidad

Queda claro que para nuestro autor la universidad ocupa un lugar intermedio entre la escuela y la academia, en tanto que se espera de ella que despierte el espíritu científico en los jóvenes y, más importante aún, que los eleve a vivir conscientemente aquella adquisición paulatina. Si aceptamos lo que hemos expuesto hasta aquí, el único modo genuino de acceder a aquella consciencia más alta consiste en estimular el talento de cada estudiante (Schleiermacher 153); dado que la ciencia sólo puede expresarse sistemáticamente, aquel talento se acrecienta e inspira mediante la intuición del campo total del saber (Schleiermacher 152).

Por ello, Schleiermacher considera que la aptitud de una persona para los estudios superiores, “für diese höhere Bildung”, se pondera desde dos perspectivas convergentes: a) que su talento y capacidad estén vinculados a una única área del saber y b) que posea sentido de la unidad del saber y sensibilidad para captar y comprender la interconexión de la totalidad de los conocimientos; a este conjunto de cualidades; nuestro autor la denomina “el espíritu filosófico sistemático” (138).

Sin este espíritu, el talento se ve impedido de avanzar hacia el conocimiento con libertad, es decir, quedará dominado por la confusión de conocimientos parciales, los que no alcanzan el orden propio de la totalidad (Schleiermacher 139). Si no se fija este rumbo institucional y académico, aún el talento más firme (*das entschiedenste Talent*) no alcanzará a trazar un camino en la selva de lo conocido.

La escuela debe trabajar sobre el espíritu científico para nivelarlo lo más posible en la persona de estudio: no sólo un bosquejo de la totalidad del conocimiento sino también la forma científica de la unidad. En efecto, de su conjunción brota el instrumento que posibilita todo conocimiento ulterior.

Para que esto no devenga abstracto, Schleiermacher propone los saberes que, en la escuela, articulan los conocimientos y posibilitan la sistematicidad: la gramática y las matemáticas. Sobre la arquitectura propia de estas disciplinas, la escuela debe ejercitar metódicamente todas las fuerzas espirituales. Por “fuerzas espirituales” entendemos los resultados de aquella organización, es decir, la capacidad de comprender y de deliberar y su vertebración con el mundo de la ética (Dilthey 340-1; Ebeling 156-7).

Cuando Schleiermacher las define como “instrumento general de todo otro saber”, entiende que la escuela debe lograrlo todo mediante un designio metodológico, a partir de las operaciones más sencillas y más seguras; con ello se termina de configurar el papel de la gramática y de las matemáticas, en un plano normativo e ideal. Ciertamente que nuestro autor no tiene en mente que toda escuela alcance esta perfección, pero que sí todas la tengan como horizonte de perfección y unidad (139-140).

El intento de sistematizar sin talento carece de verdadera libertad de organizar y, por lo tanto, carece también de la posibilidad de abrir al progreso; sólo podrá colaborar con quien posea aquel espíritu sistemático. El intento de sistematizar sin talento dará vueltas sobre sí

mismo, estrechándose, empequeñeciéndose de manera permanente; se volverá excéntrico hasta agotarse.

Nuestro autor puso ya de relieve que no debe haber supremacía entre el talento y el espíritu sistemático, pues ambos deben estar presentes en el hombre de ciencia. En efecto, debe estar en condiciones de presentar, desde síntesis significativas, la totalidad del saber; a partir de esta capacidad de comprender mediante sinopsis, se posibilita que el talento pueda reposar sobre un objeto y abandonar así el anonadamiento de no saber hacia dónde dirigir aquel talento.

Por síntesis, nuestro autor entiende la capacidad de hallar la unidad de la forma científica y de exponerla con claridad; de este modo, la transforma en instrumento del saber.

Así como las escuelas se ocupan de los conocimientos en cuanto tales y de la comprensión de la naturaleza misma del conocimiento, las academias deben presuponer la adquisición previa de los conocimientos y el dominio de sus procesos; se espera de ellas que alienten la difusión de los conocimientos adquiridos, según los principios de cada ciencia.

En este punto, Shleiermacher realiza una afirmación que divide en dos el ensayo: "Así que aquí está la esencia de la universidad" (143). ¿En qué consiste tal esencia? Generar conocimiento y desarrollar una pedagogía que permita transmitirlo. Aquello que se logra "mediante un aprendizaje real" tiene que ver con una vida nueva, respecto tanto de los propios procesos del conocimiento cuanto del sujeto que conoce. Mediante este proceso la vida alcanza su cumbre: la auto-comprensión (Shleiermacher 143).

La reflexión referida, en este caso, a las ciencias, se sitúa en los inicios de una organización epistemológica. Hemos visto el modo en que Schleiermacher busca proponer un orden de los saberes, allí –específicamente- donde encuentra en proceso la posibilidad de unificar lenguajes legítimos, en el sentido de sistemáticos: gramática y matemáticas.

Nuestro autor, sin embargo, da un paso más allá de los criterios formales y se pregunta por las condiciones de posibilidad y su génesis en cuanto tal. Las condiciones (internas y externas) de “un orden de los saberes” confluyen en la esencia de la universidad como (re)surgimiento de formaciones discursivas; al mismo tiempo que pone en evidencia las discontinuidades y rupturas históricas a través de las cuales han subsistido los saberes y sus discursos como unidad.

Como se advierte con claridad, la propuesta de Schleiermacher trasciende el ámbito de las disciplinas, aunque trata de ellas como dispositivo y se ubica en el ámbito del saber propiamente dicho. Si bien no propone una teoría de la ciencia en sentido estricto, su estudio se concentra fundamentalmente en el análisis de las prácticas socio-discursivas (escuelas, academias, universidad) que se dan al interior de una cierta *episteme*, según el marco gramatical y matemático.

Esto significa, en el discernimiento de la esencia de la universidad, que Schleiermacher traza esforzados lineamientos para esbozar una pedagogía propiamente universitaria; por ello no encontraremos un marco de reconstrucción histórica, sino criterios científicos: por las características del “objeto” (la universidad y su pedagogía) y las condiciones implícitas de la hermenéutica como método, se manifiesta el germen de un planteamiento que busca modificar la ineficacia del saber tradicional y su pedagogía.

Las herramientas hermenéuticas, que calificamos de implícitas, ubican, en este caso, a la pedagogía tanto como una ciencia cuanto como una disciplina, es decir, como pedagogía general y como filosofía de la educación propiamente dicha. Avanzamos un paso más, a partir de lo que especificamos más arriba, pues este nuevo ordenamiento, esta reunificación de los saberes tal como se la propone, contiene una segunda novedad, que profundiza lo expresado hasta aquí, en cuanto implica un proceso espiritual.

La esencia de este “proceso espiritual” consiste en que la universidad despierte la idea de ciencia (Shleiermacher 143) en jóvenes con conocimientos y ya plenamente conscientes de esa posesión. Ello les permitirá dominar, en poco tiempo, aquella área del saber a la que se quiera dedicar especialmente.

Y esta resulta la consecuencia decisiva de aquel proceso espiritual: una segunda naturaleza que consista en considerar las cosas en su conjunto, es decir, lo individual en sí mismo, pero desde sus conexiones con el todo; cada acto de pensamiento se sostiene conscientemente en las leyes fundamentales de la ciencia: indagar, exponer y paulatinamente acrecentar el saber. Para nuestro autor, ésta es la única actitud en que condice la universidad con su propio nombre, pues su nobleza descansa en volver una y otra vez sobre el esquema fundamental de todo el saber (Shleiermacher 143-4).

Esta actitud, de menor a mayor, implica permanecer menos tiempo en la institución universitaria, pero con una cualificación de tiempo incomparable e, inmediatamente, la actitud radicalmente opuesta a la ignorancia enciclopédica: no se asiste a la universidad para aprenderlo todo, sino que ésta se constituye en un único acto que despierta la más alta consciencia de la razón y, más aún, de la vida intelectual: el aprender a aprender. La idea de que debe tener un papel activo en su propio aprendizaje quien quiera en verdad aprender encuentra aquí una de sus raíces. A la consciencia de aprender y de estar aprendiendo se suman los objetivos personales que llevan a proponérselo como tal: los saberes que resultan formativos, dado que fueron adquiridos desde esta perspectiva, es decir, en razón de apropiación.

En otras palabras, “aprender a aprender” consiste en tener conciencia de cómo uno aprende, de los procesos que están implicados, entre los que se destaca cómo entender, analizar y aprender lo real por los medios más convenientes a cada uno, pues cada uno opta, en la centralidad de la vida universitaria, por su *modus* de estudio y aprendizaje. En cada proceso de aprendizaje será necesario descubrir y crear los medios que permitan

una cierta identificación con los procesos de asimilación y acomodación intelectual.

En este proceso espiritual, tal como lo caracteriza Schleiermacher, queda claro que lo real, aquello que resulta objeto de conocimiento, no queda reducido al discurso, aunque aquélla resulta comprendida por éstos; o, en términos más pedagógicos que filosóficos, no resulta posible plantear las prácticas fuera del discurso.

Lo que cuenta, entonces, no es solamente la pregunta por el conocimiento particular, sino fundamentalmente por el saber en su sentido más amplio, originario. En este contexto, la reflexión no es sólo sobre la verdad del saber, la cual se encuentra sobreentendida, sino también sobre la legitimación de sus procesos y de su finalidad: tanto los dispositivos que posibilitan el conocimiento cuanto las circunstancias bajo las cuales aquél se cumple en cuanto tal.

En este sentido, la universidad no es la depositaria de un saber largamente acumulado, sino fundamentalmente una comunidad que pugna por acercarse a la verdad. Por ello, a diferencia de la escuela, que va de un hecho particular a otro, la universidad se preocupa por la visión de conjunto y por la conexión de los conocimientos esenciales entre sí (Schleiermacher 144).

Se determina así lo esencial de una pedagogía universitaria: se trata de una disciplina que trabaja mediante procesos de conceptualización, que experimenta como enseñanza; su consecuencia inmediata determina, por un lado, la insistencia del orden disciplinar y, por otro, su articulación en la enseñanza o reflexión pedagógica propiamente dicha.

Se establecen así las bases de una enseñanza nueva respecto de otra entendida como “tradicional”: racionalmente considerada, con preocupación metodológica y centrada en la intencionalidad de los sujetos. Se percibe aquí la presencia –no necesariamente textual- de la *Didáctica Magna* de Jan Amós Comenio (Nowak 32).

Fundamentos de pedagogía universitaria

a. Criterios de ingreso

La universidad debe estimular el talento del estudiante, mediante el desarrollo del sentido de lo universal; de este modo Schleimacher espera, en efecto, que, aunque sea de manera germinal, crezca en el espíritu científico (154). Desde esta perspectiva, la universidad debe abarcar el conjunto del saber, aunque con la preocupación de buscar las conexiones con lo individual.

A partir de este horizonte, F. Schleiermacher traza un crudo panorama que exige la refundación de la universidad como institución, en particular en el caso alemán; en ella, el “impulso científico” (154) no está presente sino de manera vaga e imprecisa (lo que equivale a decir que está ausente); nuestro autor sólo encuentra en las universidades preocupación por lo insignificante. Las consecuencias tienen una evidencia dolorosa: las vinculaciones que puedan realizarse son exteriores al orden propio del conocimiento.

En este punto, se propone discernir las posibilidades de una selección de estas “jóvenes naturalezas”; por un lado, las que puede realizar la escuela y, por otro, las que quedan a cargo de la propia universidad.

Sin embargo Schleiermacher (154) no se hace ilusiones respecto a la bondad o justicia de este intento; descrea de la selección *previa* que pueda intentar cualquiera de las dos instituciones; considera que la más apropiada es la que pueda realizarse *in itinere*, es decir, en el interior de los cursos, allí donde se encuentran la vocación y la aptitud científica de las jóvenes generaciones: el gusto y la facilidad con que son captados los conocimientos. Sin embargo, en esta época de la vida y de la adquisición de los conocimientos esenciales por parte de los estudiantes, todos los modos de selección resultan poco confiables.

Esto significa que para Schleiermacher no hay proceso de selección de candidatos óptimos que resulte viable para la vida universitaria. Si esta se realiza en el lapso que va entre la finalización de la escuela y el inicio de los estudios superiores, se corre el riesgo de tomarlos en ese momento en que suele confundirse el entusiasmo con talento propiamente dicho; o, con palabras de nuestro autor: “en algunos, justo en ese momento crucial, se da un florecimiento estéril que con demasiada facilidad es tomado por fructífero” (154). Si, por el contrario, la selección se realizara en la última etapa de la escuela, mediante el método más minucioso y severo que pueda pensarse, resultarían excluidos aquellos que maduran más tardíamente para la vida universitaria.

Concluye, en este punto, que resulta inevitable que ingresen a la universidad estudiantes que no resultan aptos para la vida académica y que hasta pueden constituir la mayoría. Esto no debe considerarse perjudicial, si se evalúa que el costo podría ser mucho mayor: la pérdida de un talento genuino, que al momento de la selección no se encontraba en sazón. Sería gravísima la pérdida de un talento, sólo porque no se quiere reconocer el carácter altamente falible de los métodos de selección. Para todo pedagogo vivamente compenetrado de su tarea, resulta “terrible y espantoso” (*furchtbar und schrecklich*) fijar un valladar infranqueable entre aquellos que se consideran destinados al cultivo más alto de la ciencia y los que deberían dedicarse a tareas subordinadas.

De hecho, Schleiermacher rechaza completamente la idea de crear establecimientos distintos para unos y otros, es decir, unos donde se fomente la creatividad y otros más mecánicos y simplemente memorísticos. Por el contrario, la sociedad del conocimiento se fomenta y desarrolla mediante el intercambio de todas las partes: las inteligencias más penetrantes deben ser alentadas en la investigación y las más comunes elevadas en lo posible mediante el trato con los saberes. Los establecimientos de formación dependientes del estado deben ser cada vez más receptivos para alcanzar una vida más plena; resulta sumamente significativo que Schleiermacher encuentre aquí la esencia de la universidad alemana (156).

b. ¿Cómo afrontar las clases?

El ideal del profesor-investigador se plasma en la clase magistral. Inmediatamente, F. Schleiermacher aclara que pocos comprenden su importancia (156) y que menos profesores dominan su arte; en ella se pone de manifiesto la unidad de investigación y enseñanza.

La unidad de investigación y enseñanza se descubre en el profesor que investiga y que no enseña lo que sabe sino cómo ha adquirido ese saber. Así la pre-condición de una universidad es la existencia de una comunidad que la sostenga, del mismo modo el ejercicio vital de aquella comunidad y el latido de su corazón descansa en la lección (Kleint 48-52). En ella, los más formados despiertan de su somnolencia a los más nuevos y, por lo tanto, menos formados; esta comunicación que se logra mediante las lecciones es el santuario de la universidad, en tanto *todos* comparten una determinada “disposición del ánimo”, “Die Gesinnung”, para alcanzar las metas formativas conjuntamente. Sobre los alcances propiamente pedagógicos de este término en F. Schleiermacher, señala Steffen Kleint: “Unterdessen, im pädagogische Sinne, angehalten durch die eher schematische Bedeutung der Gesinnung, welche ethischen nicht sonderlich markiert, sondern mitsamt ihrem Spitzengehalt in ein Wort gefasst war, entstand uns die Frage, ob die „schlechte Gesinnung wirklich positiv sei“ (244-246).

En consonancia con aquella concepción de comunidad universitaria, F. Schleiermacher considera que el diálogo, en orden a su admirable tradición clásica, es el género propio de la vida en la ciencia. Sin embargo, los desafíos de la nueva universidad requieren del uso adecuado del discurso continuo para las clases generales, pues nuestra formación es mucho más individual que la antigua; esto implica que tampoco existe un modelo universal o universalizable de persona sobre el que se sostenga el diálogo de impronta socrática (Schleiermacher 156). De hecho, podría convertirse en una mera formalidad, es decir, un estorbo para la vida universitaria.

Sin embargo, la clase magistral, “der Kathedervortrag”, no debe ser ajena al diálogo, es decir, debe compartir sus fines: promover ideas en

los jóvenes oyentes, es decir, la consciencia de lo que falta por adquirir; para cumplir con estos propósitos no debe carecer de dos elementos, que contienen lo esencial del diálogo socrático: a) el arte de mostrar la indigencia de los conocimientos de los oyentes; b) el arte de la dialéctica: todo lo que el maestro dice debe surgir de sus alumnos: no debe contar lo que sabe, sino –en lo posible– reproducir el modo en que alcanzó su propio conocimiento. De la contemplación del conocimiento, F. Schleiermacher espera que se produzca su imitación (Apel 19-42).

Se comprende fácilmente que el meollo de esta actitud sea la filosofía, lo propiamente especulativo. Pero el docente debe presentarla con el arte que es propio de la universidad: no debe decir lo que sabe, sino presentar su propio acto de conocer (Schleiermacher 161). Éste, por supuesto, en un acto propiamente filosófico: aquello que justamente debe penetrar la docencia universitaria. F. Schleiermacher no duda en llamarlo “el verdadero arte del profesor universitario” (Apel 26).

¿Con qué características debe contar el profesor para estar en posesión de este arte? F. Schleiermacher plantea que su ejercicio debe realizarse mediante cuatro virtudes, que ordena en dos pares: por un lado, “vitalidad y entusiasmo”; por otro, “reflexión y claridad” (161).

Se trata, en efecto, de una estrategia retórica caracterizada por virtudes; como se observa, la organización del dispositivo se corresponde con el modelo platónico¹. Schleiermacher supone que la práctica constante de

1 Clarificar las relaciones entre el concepto platónico de *areté* y la noción en Schleiermacher de *Tugend* excede el marco del presente artículo. La definición central de Schleiermacher sobre virtud (*Kraft der Vernunft in der Natur* en *Philos. Sittenlehre* § 111) señala las diferencias cruciales con el ideario platónico, más fuertes que las concordancias estructurales. Cf. Sockness, B. W. “Was Schleiermacher a Virtue Ethicist? Tugend and Bildung in the Early Ethical Writings”. *Zeitschrift für Neuere Theologiegeschichte / Journal for the History of Modern Theology*. 8.1. January, (2010): 1–33. Online.
Cf. Herms, Eilert. “Schleiermacher’s Christian Ethics”. *The Cambridge Companion to Friedrich Schleiermacher*. Ed. Jacqueline Mariña. Cambridge - New York: Cambridge University Press, 2005. 209-228.
Cf. Calabrese, Claudio. *Paideia y filosofía. Una teoría platónica de la educación*. (A cura di Annibale Pizzi). Cassino: Editrice Garigliano, 2007. 17-23.

estas virtudes ayudará a despertar el interés y la atención de los alumnos y, de ese modo, alentará su disposición a considerar la vida universitaria como una dedicación permanente a la perfección de su propia vocación.

Si entendemos que la “virtud” en Schleiermacher representa el momento de la acción del espíritu sobre la naturaleza y que el “deber” expresa la acción del particular en cuanto procede informado del universal, el “bien” consiste en la infinita compenetración del espíritu y de la naturaleza, en cuanto en ella se resuelven todos los contrastes.

Por ello, el esfuerzo dialéctico-retórico-pedagógico que presenta Schleiermacher, enraizado en aquellos conceptos de virtud-deber-bien, concibe el acto educativo y, entonces, la pedagogía universitaria, como un continuo estar compenetrándose del espíritu y de la naturaleza (las realidades últimas objetos de estudio) hasta que el espíritu devenga naturaleza. El conocimiento como, en última instancia, todo hacer humano, resulta constituido por momentos esenciales, aunque relativos al proceso que presentamos poco más arriba.

Avancemos un paso sobre las consecuencias educativas y pedagógicas de esta interpretación de F. Schleiermacher; si la educación es un continuo adecuarse del individuo a los designios éticos, de modo que de lo particular pase a la consideración y actuación de lo universal, la “teoría de la educación” tiene sentido en cuanto pone en movimiento los procesos de la perfección moral.

Aquí, entonces, se deduce la esencia del momento pedagógico: la historia de una constante adecuación, que, en cuanto tal, no es ni técnica ni preceptiva. Por ello, lo verdaderamente educativo es la personalidad del profesor, en tanto no repite conocimientos, sino que relata la historia de su propia apropiación.

Esto significa su aspecto más profundo: ser el medio para que se exprese lo que aún no se ha puesto de manifiesto en el mundo (la propia historia del discípulo y su resolución de contrastes, su elevación a un grado más alto de

consciencia). Se comprende, entonces, que el recurso de Schleiermacher al concepto “filosofía” no es sólo en cuanto disciplina, sino en cuanto espíritu que anima el núcleo de la vida universitaria, independientemente de la Facultad donde “estudie” el alumno (aquí significa lo que debería significar siempre: “que realice su propia comprensión del mundo”) (Takamori 538).

Todos los elementos de la personalidad se ponen en juego aquí, pues aquella *Bildung*, (Ballauf 49-70), consiste en una conformación espiritual a partir de la cultura; por ello, en F. Schleiermacher, se trata más de un concepto de antropología teológica que pedagógico en estricto sentido técnico².

Por ello, el docente universitario –insiste Schleiermacher– no se forma sólo con el dominio de un área el saber (“un amontonamiento de literatura que en nada ayuda al principiante” dice literalmente el original); lo que ya se conoce, lo que forma parte del acervo de la ciencia, sencillamente debe ponerse por escrito, para que los estudiantes lo aprendan sin que consuma horas de clase que deben dedicarse a la transmisión de nuevos conocimientos (162).

De esta transmisión surge lo que de verdad alimenta la vida universitaria: la claridad no consiste en rumiar conocimiento, sino en ponerlo a disposición del alumnado a través de las cuatro virtudes que enunciamos más arriba; la erudición es fundamental en un profesor, a condición de que sepa transmitirla en el conjunto de una *Bildung*. Pero es preferible una mayor dosis de capacidad oratoria que de conocimientos, pues –a su vez– es preferible que se lo descubra en la ignorancia de un detalle que en imposibilidad de transmitir lo que sabe.

2 Conviene aclarar aquí que en nuestro autor no hay una única Pedagogía, sino que es una ciencia que requiere de “interpretación”, es decir, de una transformación capaz de seguir las propias del ser humano en el despliegue de su personalidad. Cf. Quintanilla Cabanas, J. M. “La Filosofía de la Educación en Schleiermacher”. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIII. 231. mayo-agosto (2005): 181-202.

Más aún: es completamente esperable que un joven profesor tenga la erudición de su área pendiente, pero no puede carecer de la capacidad innata de comunicar; ¿de qué sirve la erudición si el docente no tiene capacidad de transmitirla *en* la clase magistral? Por ello, en la visión de Schleiermacher, lo más destructivo que un profesor puede hacer en su clase es leerla o, peor aún, dictarla (162). Por un lado, porque actúa como si el invento de la imprenta no hubiese tenido lugar y, por otro, desvirtúa todo acceso a la búsqueda propia o a la iniciativa del alumno, pues el profesor pretende, en ese acto –se dé cuenta o no–, agotar el universo.

Supongamos ahora –nos propone Schleiermacher– que el profesor haya cumplido con el arte de la clase y que haya sabido, por lo tanto, predisponer socráticamente al conocimiento; ahora bien, la situación de clase no debe ser el único ámbito ni la única realidad situacional en la que el profesor tome contacto con sus alumnos. Y aquí se presenta un punto de la mayor importancia: aquel profesor que carece del arte de comunicar y lee el contenido de su clase (o la aprende de memoria, que es lo mismo que leerla) suele llevar esta rigidez fuera de la cátedra, como si su finalidad como docente fuese helar el entusiasmo de los jóvenes (163).

F. Schleiermacher nos advierte sobre algo que para nuestra época es un lugar común, aunque no queda claro que haya modificado nuestra realidad pedagógica: los conocimientos con que cada generación ingresa, la sensibilidad hacia determinadas situaciones socio-políticas, el espíritu de la época que los contiene (y obviamente también los limita), todo, cambia enigmática y rápidamente; por ello, el profesor debe dialogar con sus alumnos, en todas las instancias posibles, debe indagar qué los conmueve (163).

Sólo sabiendo qué mueve la cuerda íntima de una generación es posible transparentar nuestra educación, que, en cuanto fiel a los postulados de la modernidad, es individual, es decir, comienza con cada uno cada vez que se pone en práctica: el profesor debe dejar de lado toda pedantería para que el alumno crezca en la modestia.

La responsabilidad de las Facultades

En la época de F. Schleiermacher la división de las Facultades, en las universidades alemanas, era la siguiente: Teología, Ciencias Jurídicas, Medicina y Filosofía. Si bien este orden de prelación disgusta al autor, también considera que los cambios no deben introducirse intempestivamente, sino mediante la previa valoración de lo que funciona desde hace tanto tiempo. Esto significa que lo primero que se debe hacer antes de emprender un cambio es comprender el sentido de las formas anteriores.

En el grotesco estado en que se encuentra la institución universitaria – señala nuestro autor (163) – la Facultad de Filosofía es la única que se mantiene como una verdadera comunidad científica; esto se debe a que el estado no ha tenido en ella participación, porque la ha considerado una tarea eminentemente privada; por este motivo es la última en la consideración de Estado, lo cual ha constituido la base de su buena fortuna para sostener el verdadero espíritu universitario³.

Las otras tres son escuelas del Estado, en el sentido que sus egresados aseguran su funcionamiento correcto. Nuestro autor lo expresa en estos términos: las facultades positivas se consuman en la necesidad de sostener teóricamente la tradición de una práctica. Un paso más: aquellos conocimientos que se pueden probar –en el sentido más fuerte de la experiencia positiva– son los que se consideran “seguros”, es decir, capaces de fundamentar el desenvolvimiento del Estado.

F. Schleiermacher denomina “positivas” a las Facultades destinadas a sostener teóricamente una tradición que se ha conformado en razón del

3 Para el correlato entre la función de la filosofía como saber estricto que organiza la comprensión del resto de los saberes y la Facultad de Filosofía como gozne que articula el resto de las Facultades Cf. Berner, Christian. *La Philosophie de Schleiermacher: Herméneutique, dialectique, éthique*. Paris: CERF, 1995. 281. Este texto se aplica fundamentalmente a examinar sus obras filosóficas: no sólo la hermenéutica, sino también su dialéctica y su ética. Nos hemos servido especialmente del análisis de este último punto para sostener la continuidad a que hacemos referencia en el cuerpo del trabajo.

sentido del Estado y de la aseguración de su existencia (167). En principio, la jurídica, que se ocupa de que el Estado pueda cumplir con su cometido básico: pasar de la anarquía al orden de manera permanente. En F. Schleiermacher, "orden" implica la coincidencia entre legislación y cultura.

La Facultad de Teología está consagrada, por un lado, a que no se pierda todo lo ganado en términos de doctrina, es decir, la dirección segura que distingue verdad de error; por otro lado, coadyuvar a una relación armónica con el Estado, que permite que éste tome a su cargo el sostenimiento de los establecimientos educativos de la Iglesia.

La Escuela de Medicina se aplica a sistematizar, en la medida de lo posible, las relaciones misteriosas entre el cuerpo humano y el resto de la naturaleza y, a través de ello, modificar el estado del cuerpo para devolverle la armonía perdida (Schleiermacher 167). Aquí se hace plenamente patente el ejercicio de sistematización y organización científica, pues, desde su origen vinculado al ejercicio físico y su tendencia hacia la magia y la mística, ambas tendencias se homogeneizaron y alcanzaron un primer estadio técnico, es decir, observación y ensayo. A medida que esta observación de la naturaleza, con el desarrollo de la ciencias naturales, se fue consolidando, se requirieron más recursos económicos, al punto que el Estado también se hizo cargo de estas investigaciones.

Esta interrelación de las Facultades, en el espíritu de común medida de la universidad, ha implicado la superación de lo meramente mecánico y empírico en favor del espíritu científico. F. Scheiermacher atribuye esta búsqueda al sentimiento de la nación alemana que percibe con claridad la conexión interior de los saberes. Para que no pueda parecer fruto del acaso, esta conexión debe presentarse sistemáticamente. Éste es el sentido último de la Facultad de Filosofía (167-8).

Las otras tres Facultades surgen obviamente del conocimiento, más no en sí mismo, sino sistematizado por las necesidades genuinas del Estado, entendidas entre ellas la misma Teología, en la que se privilegia la relación de la Iglesia con el Estado.

El hecho de que exista la interdependencia que muestra (o debe mostrar) la Facultad de Filosofía tiene como consecuencia que los profesores radiquen en ella. Por este motivo es razonable que los estudiantes ingresen a la universidad a través de la Facultad de Filosofía: todos deben iniciarse con el estudio de la disciplina filosófica; el primer año de sus estudios no deberían versar sobre otra cosa. Su finalidad es que alcancen un deseable soporte teórico y luego, y con tanta importancia como el primero, se debe dar tiempo a los jóvenes a que maduren mientras *viven* la universidad (Schleiermacher 170).

Si bien es el tiempo en que los alumnos reciban visiones de conjunto, “Die allgemeinen Übersichten”, éstas deben estar dirigidas a la raíz de todo saber; debe evitarse, a cualquier precio, la superposición y la superficialidad, pues implican un robo a la vida de la universidad, que no quedará sin consecuencias, pues seguramente se verá afectada la madurez intelectual de los estudiantes. En este momento de la reflexión, F. Schleiermacher insiste en que los jóvenes llegan a la universidad sin haber recibido orientación, sin que sepan con qué clase de talento cuentan (170-1).

El sostenimiento de esta disciplina intelectual requiere esencialmente su ejercicio –primeramente– entre los profesores. Aquel ejercicio se muestra cuando los profesores de diversas facultades, aún de asignaturas técnicas, deben ofrecer, al menos una conferencia al año de su ciencia, pero en clave teórica. De este modo se tiene mayor certeza de que las facultades de Derecho y de Teología no se abandonen a una tradición mecánica y repetitiva, es decir, que se malogre en superficialidad e inconsistencia.

De este modo comprendemos a contraluz, casi por el absurdo, que la pedagogía universitaria es real sólo en el sustento hermenéutico, pues remite al acto fundamental: al acto del entendimiento, allí donde se concentra el vivir universitario y donde todos, alumnos y profesores, son aprendices.

Conclusiones

El límite de la educación se presenta, con toda nitidez, en la autonomía del educando; la educación exenta de felicidad 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 F. Schleiermacher en que no se repita en clase lo que ya se encuentra publicado sigue siendo actual en un doble sentido: por un lado, el diálogo que se establezca en clase tiene un sentido propedéutico, en las huellas de la tradición socrática; por otro lado, y aquí va la dirección de la pedagogía de Schleiermacher, la racionalidad más elevada se alcanza en el análisis y comentario de algo ya escrito mediante el recurso mismo de la escritura. 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.

Si bien Schleiermacher trató el tema de los saberes desde perspectiva filosófica, al otorgarle a ésta una precedencia arquitectónica, la nueva pedagogía universitaria, en buena parte, está sostenida 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 él mismo resulte modelado intelectual y moralmente por aquél.

Esta concepción científica y pedagógica implica que el individuo se auto-trasciende en la medida en que progresa en la ciencia y sólo en esta medida. Los educadores que encarnan un saber deben explicitar ese mismo saber y, fundamentalmente, educar a través de su propia personalidad modelada por el amor del saber.

Así se pone de manifiesto una vez más la actualidad de la visión de Schleiermacher: las mejores pedagogías son las que transparentan la realidad del hecho educativo; en la perspectiva de nuestro autor, se implican aquí no sólo consecuencias epistemológicas, sino fundamentalmente éticas.

Por ello, el proceso de educación entraña 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 impronta filológica con que Schleiermacher configura la vida en la universidad se constituye en el uso de la palabra; se trata de un ejercicio intenso, por el lugar que en él ocupa la argumentación. De este modo, podría cumplirse la regla de oro que establece Schleiermacher y que también encontramos en Fichte: no repetir en las aulas lo que está en los libros; de este modo se abreviaría sustancialmente el número de clases, aunque haya aumentado lo que el alumno debe conocer.

El hecho educativo, en los términos concordados como acto pedagógico, nos remite a los procesos que conducen al conocimiento y a los modos orgánicos del aprendizaje, mediante una determinada metodología.

Como acto intencional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura de conformidad con una determinada lógica (aquella que Schleiermacher establece mediante la filología) y que se define a partir de las opciones políticas en sentido alemán. Encontramos así que lo refleja o lo cuestiona (como en este caso), pero lo orienta siempre a asumir determinados valores éticos y estéticos que, a su vez, están en la raíz de este proceso.

e

Lista de referencias

- Ammermann, N. *Religiosität und Kontingenzbewältigung. Empirische und konstrukttheoretische Umsetzungen für Religionspädagogik und Seelsorge*, Münster: LIT Verlag, 2001.
- Apel, H-J. *Die Vorlesung: Einführung in eine akademische Lehrform*. Köln: Böhlau Verlag, 1999.
- Ballauf, Th. "Theorie der Bildung" in Böhm Winfried , Lindauer Martin (ed.); *Nicht Vielwissen sättigt die Seele. Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute*. Drittes Symposium der Universität Würzburg. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1998.
- Bollnow, O. F. "Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik" (PDF; 144 kB). *Zeitschrift für Pädagogik* 32.5 (1986): 719-741.
- Calabrese, C. *Paideia y filosofía. Una teoría platónica de la educación*. (A cura di Annibale Pizzi). Cassino: Editrice Garigliano, 2007.
- Delgado, C.; "La teoría del diálogo platónico: antecedentes en y a partir de la hermenéutica schleiermacheriana". *Pensamiento y Cultura* 13.1 (2010): 7-15.
- Dilthey, W. *Liben Schleiermachers*, Bd. II „Schleiermachers System als Philosophie und Theologie“, hrsg v. M. Redeker, in W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*. Bd. XIV, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1966.
- Ebeling, G. *Introduction to a theological theory of language*, Filadelfia: Fortress Press, 1973.
- Flitner, W. *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966.
- Gennari.M. "F. D. E. Schleiermacher e la sua Bildung religiosa. Dall'ermeneutica generale alle Pädagogische Vorlesungen". *Pedagogia e Vita*, 5, (2000): 77-98.
- Hinrichs, W. "Die pädagogische Schleiermacher – Forschung". *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, 1977.
- Horn, K.P. - Kemnitz, H. (Hrsg); *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2002. 314.

- Izuquiza, I. *Armonía y razón. La filosofía de F. D. E. Schleiermacher*, Zaragoza: Prensas Universitarias, 1998.
- Kleint, S. *Über die Pädagogik Schleiermachers. Theoriebildung im Spannungsfeld von Kritik und Affirmation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008.
- Landau, O.; *Kultur und Bildung - Eine vergleichende historisch-systematische Untersuchung der Begründungszusammenhänge von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Pädagogik der Kritischen Theorie*. München: Grin Verlag, 2010.
- Levoratti, A.J.; "La Hermenéutica de Schleiermacher", en *Revista Bíblica*, Año 59 (1997): 77-115.
- Lüth, Ch.; "Friedrich Daniel Ernest Schleiermacher. Zur Grundlegung der modernen Pädagogik". In Klaus-Peter Horn - Heidemarie Kemnitz (Hrsg) *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2002. 37-62.
- Martí Marco, M.R.; *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario europeo*. Madrid: Editorial Verbum, 2012.
- Nowak, K. *Schleiermacher. Leben, Werk und Wirkung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002.
- Ochoa Disselkoe, H.R. "Comprender y explicar. Notas a partir de Schleiermacher". *Universitas Philosophica*, Año 24.49 (2007) Bogotá: Colombia. 79- 94
- Quintanilla Cabanas, J.M. "La Filosofía de la Educación en Schleiermacher". *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIII. 231. mayo-agosto (2005): 181-202.
- Rohls, J.; *Schleiermacher und die wissenschaftliche Kultur des Christentums*, Humboldt-Universität zu Berlin, Theologische Fakultät, 2009. <<http://edoc.hu-berlin.de/ovl>>
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808). En Anrich, E. *Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1959.

- . *Pensamientos ocasionales sobre las universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva*, en Llambías de Azevedo, Juan (Dir.), *La idea de la Universidad en Alemania*. Trad. Mercedes Rein. Buenos Aires: Sudamericana, 1959.
- . «Fragments sur le langage et l'herméneutique» In Dennis Thouard (Ed. et trans) *.Critique et herméneutique dans le premier romantisme allemand*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1996.
- . *Los discursos sobre hermenéutica*. Introducción, traducción y notas de L. Flamarique. Pamplona: Universidad de Navarra, 1999. También en <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/9/PDF/9.pdf>
- Scholtz, G. *Die Philosophie Schleiermachers*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984. (tr. it. *La filosofia di Schleiermacher*. A cura di Giovanni Moretto. Brescia: Editrice Morcelliana, 1998).
- Sockness, B. W. "Was Schleiermacher a Virtue Ethicist? Tugend and Bildung in the Early Ethical Writings". *Zeitschrift für Neuere Theologiegeschichte / Journal for the History of Modern Theology*. 8.1. January, (2010): 1–33. Online.
- Takamori, A. "Anthropologie Schleiermachers". *Schleiermacher und Kierkegaard: Subjektivität und Wahrheit / Subjectivity and Truth*. Ed. Niels Jorgen Cappelorn. Berlin: W. de Gruyter, 2006.
- von Birus, H. "Zwischen den Zeiten. Friedrich Schleiermacher als Klassiker der neuzeitlichen Hermeneutik". H. von Birus, (Hrsg.), *Hermeneutische Positionen: Schleiermacher - Dilthey- Heidegger – Gadamer*. Göttingen: 1982. 15-58.