

ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES  
- ASCUN -

**SIMPOSIO PERMANENTE SOBRE  
LA UNIVERSIDAD**

**SEMINARIO MEXICANO - GUATEMALTECO  
1993 - 1994**

PRIMERA UNIDAD  
CONFERENCIA XIII

**LA EDUCACION Y LA UNIVERSIDAD  
ALEMANAS DESDE 1,800 HASTA 1,945**

378.43  
B737



Alfonso Borrero Cabal, S.J.

Guatemala, 1993  
México, 1994



1

1  
1

**SIMPOSIO PERMANENTE SOBRE LA UNIVERSIDAD  
SEMINARIO MEXICANO - GUATEMALTECO  
ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES**

-----

**PRIMERA UNIDAD**

**CONFERENCIA XIII**

**LA EDUCACION Y LA UNIVERSIDAD ALEMANAS**

**DESDE 1800 HASTA 1945**

-----

**Conferencista:  
Alfonso Borrero C., S.J.  
Director del Simposio y del  
Seminario Mexicano - Guatemalteco**

**Guatemala, 1993  
Mexico, 1994**





## INTRODUCCION

La universidad alemana del siglo XIX surge de la conjunción del romanticismo y del idealismo. La estudiaremos bajo dos aspectos: el histórico e institucional universitario y el filosófico, ya que según decir de Paul Ricoeur son los alemanes quienes con mayor hondura pensaron la universidad en todos sus aspectos. 1/

El estilo universitario alemán se yergue en reacción contra el modelo napoleónico; tiene claras notas nacionalistas, y plantea la peculiar batalla que desde la centuria pasada han venido luchando las universidades en procura de su autonomía contra las ingerencias del Estado y en defensa de las libertades académicas de investigación, enseñanza y aprendizaje.

+Nuestro tema, situado de preferencia entre 1800 y 1945, viene dispuesto en la Introducción, cuatro Partes y el Epílogo.

La presente Introducción procederá avistando el desarrollo de la educación en Alemania a partir de los años que siguieron a la Reforma: lo acontecido en los niveles primario y secundario, y los preámbulos de la transformación de la universidad en el siglo XVIII, por obra muy señalada de Halle y Gotinga.

La Primera parte, precedida de un avance histórico general, brinda la idea primera concebida por los pensadores de principios del siglo para restaurar la universidad alemana; apunta las causas del renacimiento universitario germano, y señala las 'instituciones' que le dieron forma a un estilo nuevo de universidad.

La Segunda traza la historia de la Universidad de Berlín, creada en 1810, prototipo del movimiento universitario que se acendaba.

La Tercera tiene por fin esbozar a grandes rasgos las relaciones entre la nueva universidad y el Estado prusiano, y hace amplia mención de los 'movimientos estudiantiles' producidos desde el término de la Guerra de Liberación hasta la revolución de la Europa Central, vivida hacia mediados del siglo.

La educación y la universidad bajo el nacionalismo 'hitleriano', son materia de la Cuarta Parte, seguida del Epílogo que escenifica Cuatro Dramas.

-----

Amainada la batalla entre el Humanismo y la Reforma, se inició la procesión histórica de tres períodos universitarios en Alemania: El de las universidades confesionales territoriales 2/ desde el siglo XVI hasta linderos finales del siglo XVII; el siglo XVIII, en donde se dan los primeros despuntes de la universidad moderna germana, y el siglo XIX, la universidad científica. 3/

Los dos primeros períodos son materia de la presente Introducción. El siglo XIX hasta los años de la Segunda Guerra Mundial, constituye el núcleo fundamental de nuestro ensayo.

## 1. La educación alemana y las universidades en los siglos XVI y XVII

Frederich Paulsen encierra este período entre los años 1500 y 1650. Las denominaciones teológicas particulares, aliadas con intereses territoriales, originaron nuevas instituciones educativas y universitarias, carentes ya del añejo carácter internacional. No hubo territorio de considerable tamaño, ni ciudad oronda de serlo, que no anhelara fortalecer su propia tradición religiosa, eclesiástica y política con la universidad dispuesta a formar ministros para el culto y funcionarios para el Estado. La Iglesia Católica propició el nacimiento de universidades confesionales en concordancia con su doctrina universal; y ambas tendencias religiosas, protestante y católica, crearon 'Gymnasien' académicos y escuelas que cuidaran de la educación secundaria y elemental. 4/

### 1.1 Las Universidades

Al conformarse las universidades, sus cuatro facultades, el rector y los decanos, las 'lectiones' y las 'disputationes', los exámenes y los grados o títulos, sin padecer cambios substanciales, se aclimataron a los avatares de los tiempos.

La 'facultas artium', ya bien conocida como la 'facultas philosophica', continuó proveyendo los conocimientos propedéuticos para acceder el estudiante a los estudios de las 'más altas' facultades de teología, derecho y medicina.

Sobre las dos últimas descuella la 'sacra facultas' que mantuvo los modos de la enseñanza medieval, con objetivos dictados ahora por la confesión denominativa triunfante en cada territorio. Estudiar teología era requisito ineludible para ejercer el ministerio eclesial. Si el sacerdote católico tenía como función administrar el culto y los sacramentos, del clérigo protestante se esperaba que fuera el instructor, el predicador, el maestro de la palabra divina.

Menos poblada de estudiantes la facultad jurídica, pero creciente en importancia para la formación de funcionarios públicos, puso en plano de igualdad el estudio del derecho romano y del derecho imperial, pues que así lo demandaban



el desarrollo de los estados incipientes y el servicio civil. Ensombrecida, en cambio, la facultad médica continuó por algún tiempo refugiada en posición de austero boato. Apenas si existía. 5./

+Dirá Kant en años finales del siglo XVIII, que las facultades se dividen en dos clases, las tres superiores de teología, derecho y medicina y la inferior de filosofía; pero es evidente que esta visión, apunta el filósofo, está impuesta por el gobierno y no por la gente letrada. Aquel juzga por lo útil, dejando de lado la más importante facultad que vela por la ciencia, y esta es la de filosofía. 6/

Pues bien, esta paradoja ya se anuncia desde los años que ahora nos ocupan; pues la facultad de filosofía, sin decirse la principal, ya se destaca como la primera. Retiene aquella intermedia situación de años atrás, entre las escuelas primarias de gramática y las tres facultades superiores. Junto a las instituciones educativas de nuestros días, la facultad de filosofía de los siglos XVI y XVII de Alemania es comparable con los estudios de pregrado universitario en los 'colleges' de artes del sistema norteamericano y con los niveles secundarios de otros sistemas, como el francés. Los estudiantes de la facultad filosófica fluctúan entre los quince y los veinte años. El currículo que se desenvuelve, por un extremo, de los estudios elementales de las escuelas de gramática, se expande después por el mundo de las ciencias, en preparación de los estudios superiores de las tres profesiones que vienen desde el Medioevo: la teología, el derecho y la medicina.

Pero si la facultad filosófica de la Edad Media se concentró en el estudio de Aristóteles, está ahora abierta al amplio enjambre científico del humanismo, complementado con el estudio y afición por las matemáticas y las ciencias naturales que obtendrán sitial preponderante a partir del siglo XVIII. 7/ El oficio de ser profesor en la facultad de filosofía, adquiere paso a paso mayores quilates científicos. 8./

+Los métodos pedagógicos no distan mucho, en estos años, de la práctica medieval. Con todo, si en las universidades primitivas fue de usanza que toda la docencia de las 'artes' recayera sobre el mismo maestro, o que, a lo más, por suerte o rotación convenida los maestros se encargaran de leer ora el texto de alguna autoridad, ora el de otra, la universidad alemana de los siglos XVI y XVII adhirió al sistema de especializar profesores y cátedras, uso que se atribuye, en su primer momento, a la Universidad de Praga, en 1347. 9/

El maestro beneficiario de una cátedra quedaba revestido de un deber y un derecho: dictar gratuitamente su especialidad en la institución universitaria, por ser un maestro 'público', y ofrecer lecciones privadas -'privatdozent'- por las cuales le era permitido fijar el estipendio a su favor.

Así, el origen de las cátedras especializadas en Alemania. Según fuera el éxito alcanzado por el maestro en la 'facultas philosophica', adquiriría derechos

de enseñar en otras cátedras y aun de ser transferido a especialidades de la 'facultas theologica'. Cuáles fueran estas cátedras especializadas, nos lo dice el haber curricular de la Universidad de Wittemberg, en 1536: hebreo, griego, latín, poesía y gramática (fundada en los textos de Terencio); matemáticas elementales y matemáticas avanzadas; dialéctica, retórica, física y filosofía moral. Universidades hubo que fraccionaron este o similares currículos en dos partes que pudiéramos llamar 'viae': las 'Linguae' o lenguas y las 'Artes', la porción segunda. 10/

## 1.2 Las escuelas de educación secundaria

La constitución externa de las escuelas de educación secundaria obedece al siguiente trazado que data de 1543, con dos tipos de instituciones en la Alemania protestante: las escuelas de la ciudad -'Stadt-Schulen'- y las escuelas estatales -'Staats-Schulen'-. Las primeras descienden de las escuelas medievales. Florecieron en ciudades de incipiente o establecida importancia, bajo el amparo de las autoridades locales y la dirección del 'Rector'. Se las conoció como 'Lectiones publicae', dada su gratuidad.

Las 'Staats-Schulen' eran territoriales ('Landes-Schulen'), promovidas y supervigiladas por gestión oficial para formar a los jóvenes cuyas dotes intelectuales y morales parecieron destinarlos a los servicios civiles. Se las conoció también como 'Fürsten-Schulen'.

Pertinente es conocer de su contenido curricular, de estadios sucesivos: el elemental, de lectura y escritura; el intermedio, que cuidaba de la enseñanza del latín, y el superior para el estudio de los clásicos. Por razones religiosas y prescripciones de Melanchton en 1527 y de Sturm, fue la consigna escolar el 'Sapiens atque eloquens pietas', 'piedad sabia y elocuente' y en el aprendizaje, en algunas escuelas de más alto coturno, el griego y el hebreo para leer las sagradas escrituras en su fuente.

Las etapas avanzadas de la escolaridad secundaria dieron cabida a las 'artes reales': aritmética, geometría, física y cosmología. La formación musical, muy unida a la religiosa, no podía faltar porque se concebía la escuela secundaria como un 'Seminarium Ecclesiae'. Disciplinado. La formación de la juventud venía ceñida al principio: 'aprende a obedecer' o 'aprende para obedecer' que bien puede tomarse a la inveras: 'obedece para aprender'. El ejercicio y cultivo de la memoria era imprescindible. 11/

### 1.3 Las escuelas de educación elemental o primaria

La adquisición de elementos fundamentales de lectura, escritura y costumbres, venía embebida en los primeros estadios de la instrucción secundaria que enlazaba a su término con la propedéutica de la 'facultas 'philosophica' en la universidad.

Las escuelas populares o elementales, como establecimientos sometidos al control estatal, deben su origen a la Reforma. 12/ La verdadera fe, fundada en la pura doctrina, se concebía como substancia de la religión. A su turno, la doctrina pura se hallaba en las Escrituras sacras, excluía toda autoridad eclesiástica que las interpretara y fijara. De todo lo cual deriva el interés de Lutero por traducir la Biblia a la lengua vernácula y hacer accesible su lectura. Pero, actitud contrastante, leer la Biblia requería orientación. Lutero escribió entonces sus dos catecismos: corto el uno para instrucción de la gran masa, y largo el segundo para la clase ministerial y la enseñanza.

De estos deseos y propósitos fue naciendo la necesidad de establecer escuelas primarias por iniciativa de los estados territoriales que habían sembrado su mente e intereses en la creación de instituciones educativas de nivel secundario, antes de segregar contenidos para los establecimientos elementales, dejados, en los primeros momentos de la Reforma, a la informal tarea educativa de la familia. Así se entiende el sentido de las Epístolas a la Nobleza Cristiana escritas por Lutero en 1520, y las producidas para los Magistrados y Ciudades de Alemania, obra de 1524.

De manera que la constitución de escuelas de primeras letras fue obra paulatina y en sus principios, poco absorbente. Texto de Lutero habla de establecimientos que podrían crearse por la iniciativa local o municipal a donde los niños, destinados a las profesiones sabias, asistieran unas dos horas al día para instruirse en las escrituras, sin que ello les impidiera estar en casa la mayor parte del tiempo, ocupados del aprendizaje de algún arte útil.

Cuando las escuelas primarias gozaron de realidad institucional más concreta, estable y extendida, se exigió la enseñanza del latín, así la instrucción religiosa se ofreciera en alemán. En 1559 aparecen las más tempranas regulaciones oficiales sobre las 'Escuelas alemanas' de nivel elemental; normas sancionadas por Cristóbal, Duque de Wurtemberg, cuyos puntos esenciales adoptó el Electorado de Sajonia en 1580. Tras casos accidentales, instituciones privadas de similar naturaleza habrá en el siglo XVII, no siempre vistas con buenos ojos. 13/

+En corriente paralela a la instauración de escuelas primarias; al fortalecimiento de las instituciones de nivel secundario, y a la aparición de nuevas universidades de carácter confesional y territorial, es de advertir la obra educativa

de la Compañía de Jesús en los siglos XVI y XVII de Alemania. Con el arreglo curricular de la 'Ratio Studiorum', que a juicio de Friedrich Paulsen no se apartaba mucho del currículo, distribuido en 'Linguae et Artes' de las instituciones educativas del confesionalismo protestante, la Orden Jesuita extendió su influjo por territorios de las dinastías Habsburg y Wittelsbach, bajo las posesiones episcopales a lo largo del Rhine y del Main. 14/

+El mismo autor discrimina entre los beneficios educativos y culturales obtenidos en los siglos XVI y XVII de Alemania, y las pérdidas. Entre los primeros, la expansión cultural que vió ministros instruídos ejerciendo sus funciones en todos los rincones de Alemania, y la expansión de los impresos que pusieron cultura, ciencia y doctrina religiosa ante los ojos de millones de lectores.

La alfabetización fue completa. "De haber permanecido Lutero, sentado en su cátedra de Wittemberg, ahogada estaría su revolución, como tantas otras antes. Y si el éxito de la Reforma hubiera dependido de las Universidades, no sería hoy una realidad", apunta Paulsen. 15/ Pero el empeño por la enseñanza del latín y de los clásicos desde los años primeros de instrucción elemental, trajo consigo la creación de clases conocedoras de la belleza antigua, en contraste con las masas que aunque letradas y alfabetas, estaban muy por debajo de las esferas cultas. Por ello la pobreza de la lengua alemana en esos siglos; no hubo un solo escritor notable en lengua germana entre Lutero y Lessing que escribiera en su lengua nativa. 16/

## 2. La educación alemana en los siglos de la Ilustración

La paz de Westfalia que puso término a la Guerra de los Treinta Años en 1648, marca el momento, a juicio de Paulsen, en que el dominio de la teología en la universidad cede al empuje de las ciencias naturales y la filosofía. Historiadores hay, acota el mismo autor, que hacen de los siglos XVI y XVII parte concluyente de la Edad Media en Alemania; otros sitúan el Renacimiento y la Reforma como jalón inicial de la marcha teutona hacia el modernismo.

A este segundo modo de pensar adhiere Paulsen cuando señala la forma como el secularismo y el racionalismo tienen vigencia en la Ilustración alemana entre 1650 y 1800. Lapso en que se adopta el pensamiento filosófico moderno; el estudio de las ciencias se instaura como en inexpugnable fortaleza de las libertades académicas, y la filosofía y el derecho posan sobre el ápice de la academia universitaria. 17/

+La onda ilustrativa viene de Francia, soportada en sus iniciativas por Inglaterra y la recién nacida Holanda; pues el centro de gravedad de los intereses intelectuales ya se había desplazado de la Europa central y de Italia hacia el noroeste continental.

Los gustos de Alemania se afrancesan. La lengua gálica se da el lujo de ser el medio de comunicación galante y cortesana. París y Versalles, residencia de Luis XIV (1638-1715), el Rey Sol, son punto de convergencia para la nobleza europea.

El binomio de nobles y ministros protestantes que habían ocupado los primeros puestos políticos y religiosos desde tiempos de la Reforma, cede ante la vista cercana del absolutismo regio de Luis XIV, estampa luminosa del estado moderno que avanza incontenible.

Es la secularización que rechaza las preeminencias teológicas universitarias a la vez que estimula el estudio de las ciencias naturales y las matemáticas para causarles progreso y hacerlas fuente de bienestar. Es el racionalismo que Alemania, encantada ante el influjo de sus vecinos, también abraza con pasión.

Es cierto que secularización y actitudes racionalistas sintieron estorbado su invasor progreso por el movimiento pietista. Philip Jacob Spener, desde 1675, se ha levantado contra las formas intelectuales y formalistas de las iglesias luteranas y calvinistas. 18/ A poco, el Neo-humanismo le hace eco al pietismo, con renovadas añoranzas de lo clásico.

Pero en vano. La Antigüedad clásica es un eterno estético inimitable. Déjenlo estar. Aristóteles ceda su puesto a Bacon (1596-1650). Las universidades, aferradas al pensamiento del Estagirita, ríndanse ante el nuevo pensamiento filosófico proveniente de Inglaterra y Francia si no quieren verse sometidas a idéntico escarnio. A qué insistir en el lema "sapiens atque eloquens pietas" de Sturm cuando a la vista se alza la insinuante figura del letrado e instruido 'galant-home', adicto al 'savoir vivre'. Que no habla latín ni compone dísticos en la lengua del Lacio, pero en cambio perfila expresiones en la suave cadencia del francés. No discute teologías ni filosofías escolásticas; vive al día con los adelantos cartesianos. París es centro de científicos y artistas, de arquitectos suntuosos; es polo de atracción, es la poesía.

Alemania sucumbe a la onda luminista lo mismo que sus científicos, pintores y literatos. Kant (1724-1804), primer filósofo que osó expresar sus pensamientos en alemán, preguntado por Herder qué es la Ilustración, respondió: es el arribo de la humanidad al mayorazgo de su edad.

+Los educadores predicán el realismo humanista que disminuye la imitación de los clásicos; el realismo social que ponga al educando en contacto íntimo con sus conciudadanos; el realismo naturalista, crítico de la enseñanza libresca y partidario de la instrucción intuitiva asida a las leyes de la naturaleza, y el realismo disciplinario que rehuye la memorización de datos. 19/

Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571-1635) recorre las provincias alemanas, pregonero de la nueva educación que desmonorona los ideales de Melanchton. 20/ Se le une Comenius (1592-1671) cuyo influjo se deja sentir en Bohemia, Polonia, Prusia, Suecia, Inglaterra y Hungría. Comenius es el maestro de la didáctica nueva, ilustrada, real y contraria al verbalismo. 21/

“Es degradante para un niño de buena cuna ser bautizado con las mismas aguas vertidas en cabeza de los niños humildes”, dijo en 1672 la nobleza de Sajonia. Expresión dura que explica, por razones de orden social que no analizamos, la separación de nobles y plebeyos en las escuelas de primaria y en las secundarias. De tal espíritu y razón surgieron en Alemania, desde 1589, las elitistas ‘Ritter-Akademien’ -Academias de Caballeros- que paso a paso fueron adhiriendo al ideal educativo del ‘galant-home’, bien fundado en principios religiosos y académicos, y diestro en el manejo de las armas. De este estilo, la Academia más antigua fue la de Tubingia y, la última, la ‘Hoche Karls-Schule’ de Stuttgart (1775). El auge de tales instituciones se produjo después de la Guerra de los Treinta Años; todas desaparecieron o se transformaron en el siglo XIX tras haber absorbido vientos de la ‘educación nueva’. Algunas lograron esta sussubsistenciai, como las ‘Kadetten- Anstalten’, establecimientos de instrucción militar. Dos se prolongarán en las Univèrsidades de Erlangen y de Halle.

Pero aun desaparecidas del cuadro educativo institucional, las ‘Ritter-Akademien’ influyeron en el proyecto curricular y formativo de las instituciones secundarias del siglo XIX alemán, los ‘Gymnasien’: lenguas clásicas y modernas, ciencias, matemáticas, formación humana y espiritual, entrenamiento deportivo. De haber prosperado estas instituciones y superado la discriminación social que les fue propia, apunta Paulsen, bien hubieran podido llenar el espacio educativo que los ‘colleges’ norteamericanos atendieron desde sus comienzos en Norteamérica. 22/

De otra parte, la injerencia del Estado en la cosa educativa, proceso que se inicia en Alemania con la Reforma, como lo dejamos consignado arriba, ha venido progresando paulatinamente. Lo demuestra el Código general sancionado por Federico Guillermo II de Prusia en 1794, donde reconocido el derecho de la familia para educar a la prole en un centro paterno o en alguna institución de enseñanza privada, se lo subordina a la aprobación y vigilancia oficial de los establecimientos educativos. 23/

## 2.1 Las universidades

Hacia fines del siglo XVII, como en otros países, menguado estaba el prestigio de las universidades alemanas. “Más que cultivar los ingenios, se levantan para oprimirlos”, escribió el filósofo holandés, Baruch Spinoza (1632-1677), en su Tratado político. 24/ Centros de cortesanos cultivos de la mente, carecían

de impacto en el orden científico. Leibnitz (1646-1716) y el polígrafo germano Lessing (1729-1781) rehuirían enseñar en ellas. Vestidas de descrédito hicieron su travesía a lo largo del siglo XVIII que desde sus últimos decenios verá fallecer algunas de las cuarenta y dos universidades de habla germana. Las supérstites apenas si eran instituciones académicas vocacionales. 25/

Pero la historia, oportuna, sabe ir al rescate de sus instituciones. Tal parece que los influjos del Renacimiento, la Ilustración y el Enciclopedismo, y la alternativa planteada por las Academias entre investigación y docencia y aun el interés de los estados alemanes por enlucirse de un prestigio universitario no exento de control despótico, acordaron cita para fomentar las instituciones, renovadas o nuevas, antes de la fecha convencionalmente fijada de la revolución industrial (1770) y de la universidad moderna. 26/

Tales instituciones del saber fueron Halle, Gotinga y Erlangen. La tercera, fruto de la transformación en Universidad, en 1743, de establecimiento educativo que databa de 1699. Las otras dos merecen ahora nuestra atención.

### La Universidad de Halle

De aquella cohorte pretensiosa de 'Ritter Akademien', la de Halle, que había surgido como reducto clasista y pedante en 1680, fue sujeto institucional de bienvenida metamorfosis universitaria, en 1694. Es hija del renaciente estado de Brandeburgo-Prusia. En parecer de Paulsen, Halle fue la primera universidad en el sentido moderno de la palabra, en Alemania y para toda Europa. Stephen d'Irsay, el historiador francés de las universidades, otorga esta prelación a la Universidad de Gotinga. 27/

¿Porqué a Halle? Por la adopción, a lo moderno, de la filosofía y de las ciencias y haber enarbolado el principio formal de la libertad de pensamiento. 28/ Hasta entonces las universidades reformadas de la vertiente protestante 29/ y las adictas a la reforma católica, izaron la consigna de la 'doctrina aprobada' que los profesores, previo juramento de fidelidad, transportaban sin alteración alguna a sucesivas generaciones estudiantiles de teología y también de medicina y derecho. En Halle, al imperio de la 'libertas philosophandi' -libertad filosófica-, la filosofía moderna y la pasión por las ciencias naturales rechazaron todo molde o sistema de doctrina.

Los universitarios preferían el vuelo suelto del pensamiento y la investigación.

Transformación fisionómica universitaria opuesta a ser escuela de doctrinas tradicionales, pionera de la verdad, y líder en los dominios de la vida intelectual y emprendedora.

Corifeo en Halle del pensamiento libre fue Christian Thomasius (1655-1728), algo así como un Abelardo del siglo XVIII. Lanza en ristre acomete

contra la que sintió ser 'pedante' filosofía escolástica. En Leipzig, su cuna en 1655, hijo de un profesor, hizo sus primeras armas como maestro. Fue piedra de escándalo. Muchos se volvieron contra el joven irónico y burlesco de cuanto establecido y rodeado de honores se encontraba en el repositorio tradicional de la filosofía. Echado emigra de su academia patria y logra refugio en Halle. Circunstancia bienvenida que significó la conversión de la ufana 'Ritter-Academia' en Universidad, en el año ya apuntado de 1694. En Halle, animado del espíritu de la Ilustración, subió Thomasius a las cátedras de filosofía, oratoria germana, jurisprudencia y ley natural. En lengua alemana, porque se hacía necesario romper con la barrera de la enseñanza en latín, prenda y gloria de los viejos maestros. De entonces viene la instaurada costumbre de enseñar filosofía en la fabla vernácula. Federico el Grande se deshizo en alabanzas de Thomasius poniéndolo a la par con Leibnitz; en opinión del monarca, estos dos talentos, entre los modernos, habían hecho lo más por la educación iluminada de los germanos.

Al parecer opuesto a Thomasius, su colega de profesorado en Halle, A.H. Francke, coincidió con el fugitivo de Leipzig en algunas tendencias renovadoras. Era teólogo. Introdujo en Halle la teología pietista, adicta a las doctrinas establecidas; pero se manifestó entusiasta por instaurar innovaciones en cuanto se relacionara con la práctica de la religión individual y pese a su respeto por la doctrina consagrada, fue propulsor del subjetivismo religioso.

Otro maestro brillaba en Halle por los mismos tiempos, lector de filosofía, física y matemáticas, maestro también de Marburg, Christian Wolf. Nacido en 1679, fue el primero en buscar sistemas que enlazaran la filosofía moderna con las matemáticas y las ciencias naturales. 30/ Durante casi medio siglo el pensamiento de Wolf dominó el panorama de las universidades alemanas antes de que Kant subiera a la cátedra de Koenigsberg.

### La Universidad de Gotinga

Era Gotinga pequeña villa provista de un 'Gymnasium' y biblioteca acunados en textura urbana carente de todo influjo y preponderancia económica y comercial. La institución fue la Universidad de Gotinga, fundada por el barón de Münchhausen.

Vino a mientes de este filántropo, miembro de la casa de Hannover, crear una universidad modelo -piloto, se dice hoy-, rica en bienes y profesores traídos de todas partes porque tal institución se requería para impulsar el orden económico de todo el país. El barón de Münchhausen lo hizo todo o casi todo para Gotinga, como Jefferson un siglo antes para la Universidad de Virginia. 31/



+Ante el dilema de la investigación libre que las Academias y sociedades sabias reclamaban para sí, y del trabajo docente de la universidad, el barón echó por la calle del medio. En una institución de educación superior, pensó, no pueden faltar la investigación y la docencia unidas; ellas se inspiran de consuno.

Ya se dijo que al nacer el ímpetu investigativo en las universidades después de la Revolución científica, un principio bandera pudo haber sido 'la investigación a propósito de la docencia', toda vez que las universidades, desde antaño, acentuaban lo segundo. Hoy, cuando más se urge a las universidades la función investigativa, suele ser de buen recibo formulación afín, pero dispuesta al contrario: 'la universidad enseña a propósito de que investiga'. Me parece que el barón hubiera suscrito la fórmula intermedia y conciliatoria: 'investigación y docencia o docencia e investigación, son propósitos mutuos.

Mucho se ha pensado y escrito sobre el ficticio o real dilema entre investigación y docencia en la universidad, preocupación constante de los universitarios alemanes desde el siglo XIX. El hecho es que el barón de Münchhausen buscó y halló soluciones a la diatriba que también se conocía en las Academias o sociedades sabias. Optó por no distinguir entre maestro e investigador, a la manera que Webër y otros lo harán, sino entre diferentes formas de ejercicios académicos. Pues en Gotinga, unas serán las lecciones públicas, gratuitas, abiertas como medios ordinarios de la enseñanza universitaria, y otras las 'privatissima' o lecciones privadas, ofrecidas en casa del maestro, si fuera el caso. En estas conferencias privadas se conferirían y difundirían los avances investigativos.

+A primera vista, la estructura académica de Gotinga era convencional. Cuatro facultades. En los currículos y formas de administración académica y en el espíritu con que esto se hiciera, se buscaba la novedad.

-En la Facultad de Teología el fundador quiso entera tolerancia. Una suerte de libre examen que amparara la Facultad de las disputas que entretenían por entonces a los teólogos de Halle y de algunas otras universidades. Teólogos fueron contratados a la redonda. Se les exigió reponer la filosofía en el currículo de la teología, unión escolástica que se hallaba rota desde la Reforma. En el currículo de teología habría dogmática, moral, historia eclesiástica; derecho eclesiástico, lenguas orientales para la exégesis y ejercicios prácticos preparatorios para las acciones del culto y la pastoral ministerial. Un profesor de filosofía, proveniente de esta facultad, se previó también como profesor de teología.

Otros deberes fueron impuestos a los teólogos para conducir los oficios litúrgicos dentro de la Universidad. Hoy esto se incluye en los conceptos de 'campus ministry' y de 'pastoral universitaria'.

-El currículo de la Facultad de Derecho fue de veras innovador. Las fuentes respetables habían sido el derecho romano y los orígenes jurídicos del mundo bizantino. El barón, lejos de impedirles el acceso, las complementó con aspectos locales que no consultaban la idiosincracia nacional. Introdujo entonces el derecho penal y el derecho público germanos; el derecho feudal, los procedimientos jurídicos imperiales, la historia de las instituciones y los ejercicios prácticos de elocuencia. Dio también la primera importancia al Derecho de gentes o derecho natural, apoyado en la tesis de Grotius, Pufendorf, Hobbes y Thomasius.

-La 'Facultas Philosophica' ofrecería amplio espectro de cursos, varios dictados por profesores de la Facultad de Teología a fin de restablecer los nexos entre una y otra disciplina y estimular en el teólogo los intereses por la metafísica. Después, historia antigua, moderna y nacional, biográfica y bibliográfica, y toda suerte de ciencias auxiliares del historiador como la paleontología. Además, matemáticas y astronomía; historia natural, arquitectura, lenguas modernas (francés e italiano). Y algo nunca ni hoy pensado en plena época de turismo masivo: cursos prácticos para viajes de estudio.

-El currículo de Medicina consistió en anatomía, botánica, química y medicina teórica y práctica, como cirugía. Profesores connotados daban, a manera de especialización, cursos de materia médica, obstetricia, dietética, fisiología y patología generales; bibliografía médica, oftalmológica e historia de la medicina.

En Gotinga, a diferencia de Halle, el estudio de los clásicos mereció acuciosa atención con J.M. Gesner y Chr. G. Heynea a la cabeza, que adherían a los métodos del Neo-Humanismo.

+La Universidad de Gotinga fue provista de apoyos académicos e investigativos. La Facultad de Filosofía dispuso de observatorio astronómico y colección de instrumentos de física; la de Teología, de orfelinato y la de Medicina, de abundantes salas de disección, colecciones anatómicas, anfiteatro para cátedras de morfología, jardín botánico, hospital y farmacia.

Y para toda la Universidad, la biblioteca que hacia 1765 atesoraba sesenta mil volúmenes y cienmil documentos.

Enemigo de la especialización ahocinada y limitante, el barón ordenó que con investigaciones y docencia se enseñara la profesión como desprendida del telón de fondo universal de los conocimientos.

+Para atraer a los mejores profesores se diseñó un estatuto rico en privilegios y garantías que despertó prevenciones en otras universidades, fundado en la libertad de enseñanza -concepto por demás vago y condicionado en esas épocas. El estatuto amparaba con sueldo de retiro, seguros, exenciones de

impuestos y garantías de vivienda; prescribía riguroso escalafón profesoral. A los maestros se les vetaba toda intervención en política. Pero siendo muchos de ellos funcionarios del Estado, les fue exigido el juramento de lealtad a las autoridades públicas. Idéntica norma rigió para los profesores extranjeros. Este uso se hizo duradero en la universidad alemana.

+Los estudiantes merecen apuntación aparte. Con el propósito de atraer alumnos de la aristocracia, la Universidad les ofrecía cursos y entrenamiento en esgrima y toda clase de prácticas ecuestres. Para los desprovistos de recursos hubo préstamos y residencia. Jurisdicción especial protegió a los estudiantes, al estilo de las instituciones medievales. Los derechos de matrícula fueron diferenciales de acuerdo con el rango social.

Nacida la Universidad de Gotinga en épocas del despotismo ilustrado, dependía toda entera de personas del poder civil que limitaban y condicionaban la actividad científica de profesores y estudiantes. Y a pesar de las altas consignas de investigación libre y los privilegios que adornaron la institución desde su cuna, pesaba sobre ella el requisito utilitarista del saber.

La fundación de Gotinga está fijada en 1737. Si bien las actividades académicas se iniciaron con el Emperador como rector honorario, la regían un jefe efectivo en las Facultades llamado el Prorector y el 'Cuerpo de Curadores' intermediario entre la Universidad y el gobierno, con funciones para el nombramiento de profesores. 32/

+Reitero que la Universidad de Gotinga fue, en sus comienzos, claro símbolo institucional de no pocas tendencias e inquietudes surgidas en el Renacimiento y en las dos centurias subsiguientes. Fue punto de referencia obligada para quienes concibieron la universidad alemana del siglo XIX. Su renombre atrajo afluencia de estudiantes y maestros norteamericanos -Jefferson uno de ellos- 33/ que en el mismo siglo viajaban a Alemania en búsqueda del que juzgaban ser el genuino sentido universitario. Las inspiraciones científicas recogidas en Gotinga burilarán la concepción norteamericana de universidad en el siglo mencionado. 34/

+De manera, pues, que Erlangen, Gotinga, y Halle, con profesores -porque allá como siempre el maestro de profesión y vida suele causar las hondas conmociones que el rector de turno no consigue-, cada una a su modo, fueron los más apetecidos baluartes de la libertad de pensamiento. Sin este trío, difícil sería entender el auge universitario de Alemania en el siglo XIX.

Halle recortó distancias entre el estado Prusiano y el mundo sabio; fue rival audaz de las conservadoras Willemburg y Leipzig que en la vecina Sajonia seguían asidas a la ortodoxia luterna. Dizque peligroso era matricularse en Halle; corrió de boca en boca el dicho: ¿Halam tendis? ¡aut pietista aut atheista reversurus!. ¿Vas a matricularte en Halle? ¡pues te veremos regresar pietista o ateo!

Sintetiza Paulsen el influjo de Gotinga y Halle en la universidad alemana, destacándoles el espíritu moderno de la filosofía y el amor por las ciencias que invadió las facultades, comenzando por la de filosofía, considerada hasta ese momento como la 'facultad inferior'. Ya hemos recordado la reacción de Kant contra tan paradójica categoría. 35/ Reinó el principio de la libertad de enseñanza e investigación y los gobiernos de los estados alemanes lo reconocieron como ley fundamental en la institución universitaria: el poder del saber, la autonomía. La lengua alemana se impuso como recurso de la comunicación académica y científica, mantenido el latín para algunas 'lecciones' de teología. El estudio de los clásicos dejó de tener por meta la producción literaria original; la literatura neo-latina cejó en sus empeños; con todo, el Neo-humanismo mantuvo incólume la añoranza clásica, pero como tema de estudio y condimento cultural del ser humano. El nombre de Halle y Gotinga se hizo sentir en las universidades adictas al confesionalismo católico.

En fin, que si en Francia la Revolución optó por destruir sus universidades en proceso de deterioro desde fines del siglo XVII, y si en Inglaterra las tradicionales Oxford y Cambridge eran tenidas como obsoletas, y útiles a lo más para prolongar un tanto la formación escolar de los jóvenes, las Universidades alemanas sacaban la cara por la institución histórica. 36/

La renovación de los métodos pedagógicos universitarios debe su origen a Halle y Gotinga. A este tema dedicaremos más adelante aparte especial. 37/

## 2.2 Las Academias sabias

La ventura y éxito de las Academias, añorantes de verdadera libertad de pensamiento e investigación, fueron varias y variadas en diversos países de Europa a partir del siglo XVII. 38/

En Alemania, la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) fue causa de tardanza en instaurar este tipo de instituciones sabias. Leibnitz creó la primera en 1700; mas a pesar del nombre de tan ilustre matemático y filósofo y del soporte que la Academia, sita en Berlín, recibió de varios gobernantes como Federico II el Grande (1712-1786), gozaría de menos fama que los esplendores de las Academias francesas y británicas.

Halle y Gotinga, por lo mismo que pioneras en las luchas por la libertad de pensar -libertades académicas- 39/ suplieron la acción de las Academias o éstas les fueron anexos estructurales. Fue el caso de la 'Sociedad de Ciencias', adherida a la Universidad desde el momento en que la corte de Hanover residió en Londres. De modo que mientras las Universidades empezaban a ser centros de investigación y docencia, de sabiduría, las Academias alemanas pueden entenderse como comités elegidos de entre el cuerpo de profesores para especiales investigaciones en diversas ramas de la ciencia. 40/

### 2.3 La educación secundaria en los siglos XVII y XVIII

Paulsen inscribe en dos períodos el desarrollo de la educación secundaria alemana a partir de los ‘Stadt-Schulen’, las ‘Staats-Schulen’, las ‘Fürsten-Schulen’, las ‘Kloster-Schulen’, y las ‘Ritter Akademien’, cuya naturaleza y currículos dejamos insinuados.

El primer período corre entre 1648 y 1740. Lentas en su desenvolvimiento por excesiva adhesión a usos tradicionales, descuellan por sus notas modernistas las instituciones de secundaria establecidas en los pequeños estados de Turingia y, por Francke, en Halle, anhelosas de alguna ‘nueva escuela de enseñanza’. Por sobre todas, el ‘Paedagogium’, cuidadoso del dominio total del latín, del conocimiento del griego, del buen manejo de la lengua germana, del francés y de algunas ramas científicas: ciencias naturales, historia y geografía. Para el conocimiento de las ciencias de la naturaleza, la nueva escuela exigía observaciones directas, experimentos y entrenamientos prácticos. La formación religiosa no podía faltar. El ‘Paedagogium’ adquirió amplio influjo por abandonar el viejo sistema de clases, tan asidas a las asignaturas limitadas, sustituyéndolas en agrupaciones de estudiantes en torno a las líneas de conocimientos apercebidos en relaciones interdisciplinarias.

El segundo período se extiende hasta 1800, dentro de un lapso en que Federico el Grande abrió caminos a la penetración del ‘Aufklärung’, la Ilustración. En nuevo clima de libertad e independencia intelectual, los textos producidos por Wolf eran de manejo cotidiano y se abrieron paso las ideas de Leibnitz. Klopstock y Lessing ornan los currículos con la nota poética, Winckelman proclamó las bellezas clásicas y Herder y Goethe enseñaron los secretos de la apreciación y la crítica literarias. Se reafirma la importancia de la lengua griega en las instituciones secundarias y en las universidades, por acción de los seminarios investigativos a cargo de Gesner y Heyne en Gotinga.

Utilitarismo, realismo y pietismo se combinan con las tendencias del Neo-humanismo. Cobran ventaja las ideas de Rousseau. En todas partes se acepta que la educación debe venir acompañada de los más altos intereses, diferentes a la utilidad inmediata. Se busca la cultura por sus impulsos hacia lo superior, la educación liberal del entendimiento y los valores espirituales resultantes. Regulaciones escolares de Brunswik-Luneburg, que datan de 1737, dicen: “Si alguno está destinado a una alta carrera intelectual, que no deje de lado su preparación en la lengua griega porque se vería sometido a pérdidas irreparables(...). Cualquiera que sepa deleitarse en la actividad intelectual de cualesquiera especie, nada mejor debe hacer por su futuro que adquiriendo maestría en el manejo de la lengua helena(...). De esta fuente los viejos romanos derivaron la mayor parte de su sabiduría y su ciencia, así poco se la manifieste en los escritos que nos legaron (...). Quien sea capaz de leer a los clásicos griegos y al mismo tiempo ocupe su mente para distinguir lo verdadero de lo falso, lo bello

y lo que es menos, llena su memoria con infinitud de pensamientos; desarrolla la habilidad para acatar las ideas de los otros y a expresar las propias con elegancia; adquiere amplio elenco de máximas en beneficio de su entendimiento y voluntad, y aprende en la práctica casi todo lo que un buen compendio de filosofía podría enseñarle”.

Prusia no fue a la zaga. El ministro de la instrucción pública en tiempos de Federico el Grande, Baron von Zedlitz, proclamó que el dominio de los clásicos griegos y romanos debería ir a la par con la maestría filosófica y dialéctica. Aceptando ideas del reformador educativo J.B. Basedow (1324-1780), impulsó el barón el estudio de las teorías pedagógicas. En Prusia nació el ‘Oberschulkollegium’, próximo a la alta autoridad real, de manera que la educación de los más notables se mantuviera aparte del influjo eclesiástico; esta institución estableció en 1788, el ‘Abituriente-Examen’- que abriría caminos para demarcar, en forma definitiva, los límites entre la educación secundaria y las universidades. Este deslinde terminó por extenderse en el siglo XIX.

Pero no sólo lo secundario clásico era necesario. El utilitarismo de la Ilustración se hizo sentir, autónomo, en la creación de la ‘Real-Schulen’ que pudiéramos decir de nivel secundario, para carreras técnicas. De Halle fue la iniciativa con sucesivos intentos de instituciones que tomaron a su cargo la enseñanza, a la población adulta, de conocimientos prácticos: matemáticas, mecánica, artes manuales. Se fundó para ello la ‘Okonomisch-mathematische Real Schule’. En 1747 esta escuela enseñaba alemán, francés, latín, historia, geografía, geometría, mecánica y dibujo arquitectónico; toda clase de cursos industriales exigidos por el vuelco social de la revolución industrial. Llevado del mismo espíritu, fundó en Dessau el ‘Philanthropinum’, versión de las ‘Ritter-Akademien’, pero esta vez para las clases medias y con fines de formación utilitaria. La institución, apoyada por el príncipe Leopoldo, fundamentó sus principios curriculares en el ‘Elementarwerk’ de Basedow. No subsistió la institución que, por otra parte, gozaba del apoyo de Zedlitz y de la opinión favorable del filósofo Kant. Quizás Basedow, hombre de ideal progresista pero mal administrador, no encontró las vías para vencer resistencias sociales opuestas al supremo concepto de la educación desinteresada. El momento no estaba maduro para la educación tecnológica, que muy pronto encontraría terrenos abonados en Alemania.

41/

## 2.4 La Educación elemental

En el siglo XVI la educación elemental se consideró como un deber respecto a la iglesia. Hacia el XVII, en lo administrativo, apenas si siguió siendo anexo a la obra eclesial con orientaciones religiosas y cívicas. En el XVIII, el Estado la tomó a su cargo para incardinar al niño en el seno de la sociedad.

Tal parece, según Paulsen, que las regulaciones educativas sancionadas para Weimar en 1619, fueron las primeras en tomar en cuenta la educación elemental obligatoria. Mandato y sanciones hubo para los padres de familia que no acataran las prescripciones legales establecidas. Prusia secundó la misma iniciativa.

Los currículos estaban hechos de lectura, escritura, instrucción religiosa, canto, aritmética, nociones de ciencias naturales, historia. El latín apareció en algunos currículos, pero no se mantuvo.

Aquí y allá aparecieron instituciones especiales para la formación de maestros, requeridos en razón de la norma obligatoria del nivel inicial. Eran los 'Lehr-Seminare'. La educación primaria institucionalizada y obligatoria encontró enemigos en adeptos a las doctrinas de Pestalozzi, no muy querendón de encerrar la espontánea capacidad del niño para aprender de modo informal, en la cárcel de los establecimientos educativos ceñidos al trajín cotidiano de aprender ahora esto y después lo otro. Pese a la discordia, se incrementó cada día más el número de establecimientos de primeras letras. La iniciativa privada secundó el intento que se abrió definitiva brecha en la historia de la educación. Las iglesias se afiliaron a quienes estaban en favor del alfabetismo de toda la población, por razones de orden religioso que estimulaban el acceso a la lectura directa de las fuentes religiosas y escriturísticas. 42/

## 2.5 Educación y universidades en los territorios católicos

La 'Aufklärung' fue punto de convergencia entre las tendencias protestante y católica, distanciadas desde tiempos de la Reforma. Las dinastías Habsburg y Wittelsbach emprendieron reformas desde el nivel primario para cubrir todo el aspecto educativo: en Austria, bajo en mandato de Maria Teresa y en Baviera, con la regencia de Maximiliano José III.

Nota común del acompasamiento fue poner el trajín formativo de la niñez y la juventud bajo control del Estado, con intentos de secularizar y modernizar la enseñanza mediante los condimentos curriculares de la historia y la instrucción científica.

En Viena, corifeo de los intereses por las ciencias naturales fue G. Van Swieten, alemán de nación y profesor de medicina. La educación en los colegios de los jesuitas seguía regida por el modernizado estatuto curricular de la 'Ratio Studiorum'. Cuando la orden religiosa fue suprimida en 1773, la propiedad de los colegios pasó a manos del Estado y reforzada con aquéllos la educación primaria. En Baviera correspondió a un discípulo de Chr. Wolff, J.A. Ickstatt, el liderato en la reforma de la Universidad de Ingolstadt (1752) y de la secundaria, en 1774, tras la supresión de los jesuitas.

Opina Paulsen que si la aceptación ilustrativa fue paulatina en los dominios del protestantismo, sólo se dio por decreto -'Ilustración decretada'- en los territorios católicos.

## 2.6 Semblanza del siglo XIX alemán

Resume así el autor citado las grandes líneas de la Ilustración en la educación alemana: control cada vez más extensivo de la educación por parte del Estado y secularización tanto en lo académico como en lo administrativo, nombrando representantes suyos en los cuerpos directivos o haciendo de los clérigos funcionarios oficiales para idéntica gestión. La teología vio reducido su ámbito de influjo en la educación, lo que fue más visible en las universidades que emanciparon totalmente el pensamiento de la subordinación a la ciencia sacra. Por fin, que la lengua alemana cobró definitivo imperio en las comunicaciones académicas y científicas.

Todo lo cual aconteció bajo el imperio de los grandes principios o movimientos: el naturalismo educativo de Juan Jacobo Rousseau (1712-1788) y de su Emilio, publicado en 1762, a cuya sombra Kant concibió su ética, y el Neo-Humanismo ligado al anterior espíritu por Herder y Pestalozzi. De resultas, la concepción del hombre formado para lo superior y en lo superior como 'galant-homme', versión 'ilustrada' de la 'kalokagazia' griega, insertado en comunidad cívica capaz de darse sus propias direcciones políticas y sociales. 43/

Pero así contrastante se nos ocurra ser, el progreso de la educación alemana en el siglo XIX es fruto de la Ilustración racionalista y al mismo tiempo, del Romanticismo opuesto al dominio de la razón, que vuelve miras hacia los recodos de la vida interior, del recuerdo. En el siglo XIX alemán se descubren remembranzas de las centurias de fe, imaginación, poesía, mística y aconteceres educativos de la Edad Media... Teólogo del romanticismo fue Scheleiermacher de quien diremos haber sido uno de los gestores de la universidad alemana decimonónica. Schelling, Schopenhauer, los filósofos del movimiento romántico, destronan la física matemática de su adquirido sitio para hacerle espacio a la metafísica y a lo que ellos denominaron 'voluntad', instinto, inconsciente y no-inteligente recurso de la mente humana. La derrota de la 'diosa razón' de los revolucionarios franceses los autorizaba para encontrar puntos de acuerdo entre el racionalismo iluminista y el sentimiento de los románticos.

En lo político, Alemania, en el siglo XIX, advertirá el empuje de las clases medias y bajas. Las viejas aristocracias de los siglos XVII y XVIII receden ante los progresos comerciales e industriales que empujan las clases sumisas hacia nuevas posiciones. Se forman los partidos políticos bajo el alero del nacionalismo emergente, vestido ya de fisonomías democráticas.



De aquí que por lo menos tres períodos debamos tomar en cuenta en la educación alemana del siglo XIX. El primero corresponde a la organización del sistema y sus niveles, recolectiva de todo el acervo cultural que viene de los siglos precedentes. El segundo, que cubre los decenios entre los años cuarenta y sesenta, años de revolución y represiones. Termina el siglo con la restauración de la confianza mutua entre el gobierno y las masas gobernadas. 44/

### 3. Las escuelas secundarias en el siglo XIX

En el corto lapso entre la caída del Imperio y las guerras de independencia, sucede la reorganización de las instituciones de educación secundaria, testigo aquella de la fe en el hombre y su misión salvadora. Se volvió la vista, una vez más en la historia de la educación alemana, a la Antigüedad clásica, hontanar de donde el joven extrajera impulso hacia la educación para lo superior sin por ello mantenerlo vueltas su espalda y su mente a los conocimientos modernos: las matemáticas y las ciencias naturales y las más recientes adquisiciones del entendimiento humano. De esta manera se creaban espacios a la educación expansiva en lo superior, en torno a la rotundidad compacta del saber. Bastaba con haberse sometido el joven a la comprensión vigorosa y unida del conocimiento para que más adelante, en la universidad, estuviera capacitado para la profesión de su escogencia.

Los tres períodos en que se descompone la educación en el siglo XIX alemán se calcan en el desarrollo de la secundaria y su institución bandera, el 'Gymnasium' moderno. Primero, su fundación, entre 1800 y 1840. Líderes fueron Guillermo de Humboldt y algo después, Johannes Schulze, al paso que F.A. Wolff, Schleiermacher y Hegel ejercían convergente influjo para producir el estilo de educación encíclica, totalizante.

#### 3.1 Primer período

Con tal criterio se emitieron regulaciones en julio de 1810, sobre el 'examen pro facultate docendi' o prueba de capacidades de enseñar. Pues si antes la denominación de profesores para la secundaria venía siendo función de las iglesias y casi siempre en favor de eclesiásticos, ahora se trataría de concurso abierto.

El examen se empezó a practicar ante las 'Delegaciones educativas' -'Wissenschaftliche Deputationen'- constituídas para tal propósito en las universidades que le habían quedado al Estado prusiano: Berlín, Breslau, Königsberg.

El 'examen pro facultate docendi' era comprensivo de cuanto en el 'Gymnasium' se enseñaba: lenguas y ciencias, matemáticas e historia, con posibilidad de que el candidato demostrara su especial condición didáctica en la materia de sus cualidades y calidades. Sobre quienes comprobaran conocimientos, sabiduría y pericia, recaían los nombramientos y se los agrupaba de manera que entre todos existiera verdadero espíritu de corporación.

Los ajustes del currículo de los 'Gymnasia' corrieron a cargo de Suvern, con la asistencia de expertos. Trabajaron con reserva durante los años de las guerras de Independencia porque mentes extrañas no impidieran el desarrollo libre del pensamiento planificador. Apagados los fuegos bélicos, se anunció el currículo que tendría cuatro asignaturas fundamentales: latín, griego, alemán y matemáticas. Con excepción de la lengua helena que se iniciaba a partir del cuarto año, las tres restantes asignaturas se extenderían a lo largo de los diez años de estudios. Complementarán el florilegio curricular la historia y la geografía, la instrucción religiosa y las ciencias naturales. En el fondo, el currículo de los 'Gymnasia' comprendía las artes de la palabra cultivada en las fuentes y lenguas de la Antigüedad clásica y las artes de la 'realidad', abastecidas por las matemáticas y las ciencias naturales, la historia y la instrucción religiosa. La filosofía era el ligamen de unión, por no concebirla a la manera de disciplina acompañante. 45/

El estudio de los clásicos en el currículo de los 'Gymnasia' estuvo inspirado en el Neo-humanismo. Más que dominar lo gramático y estilístico de las lenguas antiguas, en éstas encontrarían los estudiantes fundamentos vitales de la estética y la formación literaria y moral.

La metodología pedagógica, no reducida a las clases, emitía llamados a los estudiantes para que con trabajo en casa se prepararan a la tarea cotidiana que en los 'Gymnasia' realizarían, con estudio individual acompañado del anhelo de producir hechos originales y creativos.

En 1813 fueron sancionadas las nuevas formas del examen final de los 'Gymnasia', modificantes del 'Abitur' que venía rigiendo desde 1788. Se exigía entonces el dominio de la lengua griega, comprobado en traducciones al alemán y del alemán al griego. La maestría en la lengua latina debería demostrarse 'viva voce', como en general sería el examen de las restantes disciplinas del currículo.

El 'Abitur' daba derecho al ingreso universitario, pero a partir de 1834 las altas escuelas pudieron establecer un nuevo examen que hizo más estricto y penoso para el estudiante el acceso a la Universidad.

### 3.2 Segundo período

Del modo dicho, Johannes Schulze, discípulo de Hegel y Ministro de la educación desde 1828 hasta 1840 (duración apenas suficiente para que un ministro de la cosa pública educativa haga labor fecunda), pudo poner en marcha aquellos 'Gymnasia' que preparaban al estudiante en la visión comprehensiva, esférica y totalizante del saber, en el nivel secundario.

Hubo críticas. Primero, porque así concebido, el 'Gymnasium' era la única forma de educación en el segundo nivel -'Einheitschule'-, preparatorio para todas las profesiones universitarias, y por ser la única forma posible -'utraquística', como se la decía-, por entenderla 'sub utraque specie': la esfera de lo clásico y de la comunicación, y de lo 'real', según quedó dicho. 46/ Se objetó la enseñanza también por lo prolongada, pues si un bachiller de los siglos XVIII concluía la secundaria en edad promedio entre los diecisiete y dieciocho años, ahora se requería estar hasta los veinte, retardando, por tanto, el ingreso a la vida profesional. Recargada se juzgó la secundaria, sobrevaloradora del estudiante, y hubo quienes volvieron los ojos hacia sistemas más austeros, menos esplendorosos, como la secundaria de Inglaterra y Norteamérica, suave transición entre la disciplina escolar y la libertad universitaria.

De resultas, que entre 1840 y 1870, durante el mandato en Prusia de Federico Guillermo IV, la secundaria alemana añoró los años de Melanchton: mayor énfasis en la educación religiosa, pues el humanismo venía siendo tildado de arreligioso. Tanto saber parecía oneroso -'uberbiurdung'-, en demasía influido por la Ilustración. En consecuencia, en las regulaciones educativas de 1856 se advierte el retorno a alianzas del siglo XVI entre las humanidades y las escrituras sacras, en contra del que se juzgaba neo-paganismo de Wolf y de Von Humboldt.

### 3.3 Tercer Período

En la era de Bismark (1862-1898) se cumple el tercer período evolutivo del nivel secundario, convenido entre 1870 y 1900. En 1875 fue nombrado ministro de educación Hermann Bonitz, un prusiano que había tenido acción efectiva en la erección de los 'Gymnasia' en Austria. A Bonitz se debe la nueva ordenación de los estudios secundarios (1882), que en parte al menos retornaba a la mente de Schulze. No satisfizo ni a tirios ni a troyanos. Por lo cual William II se hizo presente en la Conferencia educativa de 1892 para solicitar menor énfasis en latines e historia antigua, e inflar velas hacia la lengua y la historia alemanas. Por fin, en 1901 el 'Gymnasium' perdió para siempre su carácter de fórmula única para el ingreso a la universidad. Mantenido en su esencia y tradición, junto a él nacieron los 'Real-gymnasia' que reteniendo el latín, pero con intensidad menor a los anteriores Gimnasios, brindaron honores a la enseñanza de las ciencias, y las 'Ober-Real Schulen' con énfasis en lenguas modernas, como

el francés y el estudio de las ciencias. Estos tres estilos escolares, dichos también clásicos, semi-clásicos y no-clásicos, fueron trayecto válido hacia la universidad, aunque con diversos requerimientos para el ingreso. Modalidades escolares afines fueron los 'Pro-Gymnasia', los 'Real-Progymnasien' y las 'Real-Schulen' 47/. Junto a este elenco institucional de la secundaria, surgieron las similares para mujeres, tradición educativa que nacida en la Edad Media en los monasterios femeninos, se interrumpió desde épocas de la Reforma. 48/

#### 4. ¿Y de la filosofía, qué?

A todas estas cualquiera se pregunta sobre la filosofía como asignatura en los currículos secundarios de Alemania a lo largo del siglo XIX.

Paulsen, con justa añoranza, comenta la ausencia. Pues desde los días medievales de la 'Facultas Artium' -'Facultas Philosophica' a partir del siglo XIV- la filosofía fue enlace medular del currículo, entrelazado con otras disciplinas al advenimiento de la Ilustración, 49/ sin que aún se dieran demarcaciones entre el nivel secundario y la universidad. Según quedó dicho, la creación del 'Abitur' en 1788 y sus mayores precisiones en 1812, determinaron la disyunción de los dos niveles. Después, insiste Paulsen, en el siglo XIX se adujo el recargo de los sucesivos currículos secundarios para dejar de lado la filosofía, sustituible por otras asignaturas o incluible en las mismas: los cursos de gramática parecieron suficientes para suplir la lógica; la física, para la filosofía natural; la historia y la literatura, para la psicología; la lectura de los autores antiguos en las lenguas originales, el latín y el griego, para la metafísica y la moral. A la postre, recede ensombrecida la importancia y necesidad de la filosofía como asignatura sistematizada y estable en el currículo. Creyese suficiente darle cabida a la manera de un espíritu esparcido en el dictado de otras materias.

Dicho sea de paso, algo similar acontece hoy respecto a la ética profesional, por ejemplo, dejada a cargo de todos y en manos de nadie. Cuando se piensa que de las innegables calidades del bachillerato alemán del siglo XIX y de su universidad científica salieron las generaciones causantes de dos conflictos bélicos en la primera mitad de nuestro siglo, insinuaciones suficientes emergen para explicarnos tan triste situación.

De manera que la filosofía como tal migró a la Universidad. Subterfugio artificioso, toda vez que la transformación de la 'Facultas Philosophica' universitaria en diversas ramas de la ciencia que daban formación profesoral, terminó por restarle a los universitarios la formación filosófica, pues esta quedó a la eventualidad e interés de quienes la apetecieran por afición, convicción o inclinaciones académicas.

Por todo lo cual, la filosofía, no sólo en los Gimnasios sino en la universidad, quedó en condiciones disminuídas. Así, concluye Paulsen que

escribe hacia 1906, la mayor parte de los estudiantes en las universidades alemanas carecen de todo contacto con la filosofía, sin familiaridad con los más hondos problemas de la existencia... Escepticismo vago. Materialismo de superficiales descripciones. Eclecticismo vaciado de todo principio filosófico. Sumisión acrítica a cualquiera locura que se deje venir vestida de falso ropaje filosófico. Tales son las consecuencias de la desaparición de la filosofía y su clarificador influjo en la educación secundaria. También en la universidad. 50/

## 5. La educación elemental o primaria

La historia de la educación elemental en Alemania puede reducirse a los siguientes períodos. En la era de su fundación, dependió de la Iglesia hasta 1648, término de la guerra civil y religiosa de los Treinta Años. A partir de entonces, el Estado la tomó a su cuidado (1648-1800).

Desde 1800 la educación primaria reveló más y más los influjos de la Ilustración, bajo el pensamiento pedagógico del educador suizo Pestalozzi (1746-1827); de las ideas de la Revolución francesa, y del pensamiento de Fichte (1762-1814). En los primeros años del siglo XIX nacen las instituciones y procedimientos para la formación de profesores de primaria y, durante la centuria, se deja venir la serie de modificaciones curriculares inspiradas por Suvern en 1817, por Federico Guillermo III y el ministro Altenstein, por las teorías educativas de Herbart (1776-1841) y por Federico Guillermo IV. Entre 1870 y 1900, años de Bismark, la primaria y la formación de los maestros constituyen motivo de nuevos intereses gubernamentales. Hacia el tránsito al siglo XX cobra vigor la 'Mittelschule', escuela intermedia o de grados y calidades superiores de la primaria, tendiente a descargar los niveles inferiores de los 'Gymnasia' y a diversificar las orientaciones del nivel elemental. 51/

## 6. Visión retrospectiva

La historia de los pueblos germanos constata que en siglos remotos los cuidados educativos dependieron de enclaves seculares y de la Iglesia, que nunca tuvo el monopolio escolar. Los poderes civiles, desinteresados del asunto o incapaces de asumirlo bajo su responsabilidad, siempre corrieron a la zaga. En los siglos XV y XVI la cosa algo varió; hubo contiendas por la prelación educativa entre magistrados de varias ciudades alemanas con las autoridades eclesiásticas. Paso a paso, el poder civil reformó sus posiciones, lo cual explica la 'Carta a los Regidores de todas las Ciudades de la Nación Alemana para que establezcan y sostengan Escuelas Cristianas', suscrita por Lutero, consciente ya del poder educativo en manos de los poderes civiles, coyuntura benéfica para la difusión de la doctrina reformada.

El cambio no se produjo de la noche a la mañana. Escarceos de contienda los ha de ver el siglo XVIII por el dominio sobre la educación. La definitiva batalla se dará en Prusia que lidera el movimiento más substancial de un sistema oficial de educación en el siglo XIX. Tendencia emparentada con la circunstancia histórica de que en los territorios alemanes no hubo 'universitates ex-consuetudine' sino fundadas 'ex-privilegio'. 52/

En suma, que el sentido estatista de la educación cobraba ostensible pujanza. El más antiguo y afirmativo documento oficial al respecto data de 1794, contenido en el Código civil general, obra de Zedlitz y de Federico el Grande, dado a conocer en el reinado de Federico Guillermo II. Dice así: "Las escuelas y universidades son instituciones del Estado(...). Todas las instituciones escolares y de educación, públicas y privadas, están sometidas a la inspección oficial y se hallan sujetas en todo tiempo a los exámenes y visitas de inspección del mismo(...)" 53/. Razón suficiente para entender la actitud de Kant cuando escribirá El Conflicto de las facultades. 54/

+A Frederich Paulsen, profesor de filosofía en la Universidad de Berlín, debemos coincidente visión retrospectiva. Escribe en 1906. Secularización, vale decir, traslado de la función educativa de autoridades y manos eclesiásticas a la dirección del Estado. Paulatina emergencia del sistema oficial, más cuidadoso de las disciplinas seculares que de la teología. Intentos sistemáticos para la formación de maestros. Estas, a más de otras, son notas características del proceso educativo de la Ilustración.

Al paso que el Estado alemán fortalecía sus concepciones y ejercicios de todo orden social, recedió el poder de las iglesias en la cosa educativa. La Iglesia católica lucha por su libertad, pero el Estado incrementa controles hasta poder hablarse de inspección educativa en el sistema oficial y en los baluartes de la educación privada.

A medida que avanzaron la secularización y la injerencia estatal, crecía pugna paralela sobre la instrucción religiosa en las instituciones educativas, pues del mismo ministerio público dependían educación, culto y asuntos eclesiásticos. Fluctuaron las discusiones entre indoctrinación natural sin viso alguno de religión positiva, y cristianismo como parte inseparable de la cultura occidental. Por ello la distinción entre las instituciones confesionales y denominativas, y las no confesionales o proclives a otro tipo de confesiones.

Nota final que apuntamos es la democratización educativa, apoyada en los procesos que hoy solemos llamar de educación no formal, vigentes en Alemania desde el siglo pasado.55/

A propósito de la educación masiva en Alemania, es procedente recordar el anticipado e inocultable repudio de Nietzsche a este fenómeno del siglo XIX,

que consta en El Ocaso de los Idolos: “¿Qué determina la decadencia de la cultura alemana?. La circunstancia (se responde el filósofo) de que la ‘educación superior’ ha dejado de ser un privilegio; el democratismo de la educación general, vulgarizada (...). El hombre superior no es amigo de la profesión, porque tiene conciencia de su vocación”. 56/

## PRIMERA PARTE

### IDEA ALEMANA DE EDUCACION Y DE UNIVERSIDAD

Carlos I Rey de España (1517) fue a la vez V Emperador de Alemania (1519). Su abdicación (1556), las luchas de la Reforma y los Tratados de Westfalia (1648) que pusieron fin a la Guerra de los Treinta años, ratificaron la ruptura de las dos coronas y el término del Imperio Alemán. En el trayecto del siglo XVIII cobrará importancia el elector de Brandeburgo, reconocido como rey de Prusia a partir de 1701, al paso que debido a las guerras de sucesión se debilitaba el poder político y militar de Austria. En 1786, Federico Guillermo II, rey de Prusia, convertirá su país en la primera potencia alemana tras luchas contra la Francia revolucionaria.

Cuando Napoleón I, triunfante sobre los prusianos en las batallas de Jena y Auerstadt, (1806) lanza huestes invasoras sobre Alemania, surpimió el Sacro Imperio y creó la Confederación de Viena (1815), sustituida por la Confederación Germánica. En ella Austria y Prusia se disputarán la supremacía dentro del clima revolucionario de la Europa Central, en 1848. Predominó Prusia tras la batalla de Sadowa, en 1866. Disuelta la Confederación en 1871, con Bismarck se restableció el Imperio alemán.

#### 1. Prusia y la Idea de una Universidad

No obstante las vicisitudes bélicas que de propósito hemos apenas acotado, fue Prusia, en el corto lapso de tres lustros (1802-1816), cuna de un nuevo orden universitario 57/ animado en debate entre filósofos del idealismo alemán: Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt y Hegel.

El hecho nos sorprende porque puestos hoy sobre el tapete los temas de la Universidad, se entreveran los decires de políticos, economistas, periodistas, planificadores y administradores de la educación, a cuál más desinformados de la historia y la filosofía de la ciencia; de la historia y la filosofía de las universidades, y de la historia y filosofía de la política de la educación, sin que apenas haya cabida para el decir de los filósofos.

Pero en la Prusia de comienzos del siglo XIX el debate se planteaba sobre dos principios atinentes a la organización de las ciencias en la Universidad: si dentro de un sistema orgánico bajo la tutela filosófica, o si dejadas, sin unidad, al arbitrio de su individual desarrollo. Ambos sesgos giraban en torno a la mejor forma de ejercer la universidad el poder debido al saber.



Hoy los debates se despilfarran en discusiones sobre el poder del poder administrativo y político.

Con todo, en la Prusia de que hablamos la esperanza y anhelos de un nuevo orden universitario surte en momentos caldeados por lo político y lo bélico. El Tratado de Tilsit (hoy Sovietsk, ciudad de la ya fenecida U.R.S.S.) acordado en 1807 entre Napoleón, antes de su fracaso en las estepas rusas(1812), el zar Alejandro I y Federico Guillermo III de Prusia, despojó a ésta del Ducado de Magdeburgo, sede de su más importante Universidad: la de Halle. Al desastre militar se agregan inminentes amenazas sobre la vida cultural, y los administradores de Halle solicitaron al rey de Prusia trasladarlos al otro lado del Elba, en territorios no sometidos a la ocupación.

Coincidió este propósito migratorio de 1807 con rancios deseos de crear, bajo la égida prusiana, una institución que, verdadero reducto del saber, fuera también principio de la nacionalidad y respuesta a los estragos que el país vecino, Francia, venía causando, desde la Revolución, en sus institutos superiores.

En efecto, después de 1806, las derrotas bélicas vivifican el espíritu nacionalista y restauran los prusianos la idea de una institución universitaria que al estilo de Gotinga, 57/ pusiera la investigación por encima de la simple docencia. Los estimulaba el apoyo del rey derrotado en Jena, Federico Guillermo III, amante de la investigación pura, desinteresado de utilitarismos inmediatos y patrocinador del trabajo científico, elevado y creativo. Decisión política tanto más explicable si se recuerda que Prusia se dolía del arrebato napoleónico que le causó el cierre de dieciocho universidades y de numerosos gimnasios católicos y de ver que las instituciones subsistentes, entre ellas Gotinga, debieron ajustarse a los moldes profesionalistas de la Universidad imperial. 58/

Era el momento en que estrechaban alianza las especulaciones idealistas con el romanticismo nacional. Filosofía y política e idealismo y nacionalismo empezaron a esculpir la figura de un estilo universitario renovado. Por entonces la filosofía, dictada en cátedras de Jena, Hale y Erlangen, insistía en la integridad, la totalidad y la indivisibilidad de los conocimientos humanos.

El Ministro Masow, hombre del siglo XVIII y adicto a la práctica francesa de las escuelas especiales y prácticas, 59/ había conducido el proyecto al fracaso. De seguro que en poco tuvo las 'Lecciones' de Schelling, dictadas en la Universidad de Jena en el verano de 1802, sobre el método de los estudios académicos.

Llegado Beyme al ministerio (1802), recogió de los escombros la idea de ser Berlín la sede de una nueva institución y puesto a la tarea de sacarla adelante, hizo contacto fecundo con personas del medio cultural para consultarles cómo ellos avizoraban, con ocasión del traslado, la reorganización de la Universidad. El 5 de septiembre escribió el ministro a Fichte: "Nadie siente con más ardor que

usted lo que nos hace falta”. Fichte respondió al llamamiento el 29 del mismo mes de 1807, en inicial borrador contentivo de la primera parte de su ‘Plan razonado’; envió la segunda el 3 de octubre y conservó el filósofo en poder suyo la tercera parte. La totalidad del estudio sería conocida en el mismo año. 60/

Conocedor Schleiermacher del Plan de Fichte, semanas después produjo sus ‘Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán’ (1808). 61/ Humboldt, llamado al Ministerio por Beyme para confiarle el proyecto de la Universidad nueva, escuchó a los dos filósofos, prefirió las ideas del segundo y para situar también él su pensamiento filosófico en el debate, escribió, en 1809 o 1810, sobre la ‘Organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín’ 62/, documento que permaneció inacabado. Hegel lo hará en 1816 en mensaje muy breve dirigido al profesor Friedrich von Raumer, consejero gubernamental de Federico Guillermo III, 63/ y Federico Guillermo Schelling (1775-1854) en el ‘Método de los estudios Académicos’, aconsejando la organización del conjunto de la ciencia; el ordenamiento de las disciplinas de acuerdo con el sitio propio que les correspondiera, y el aplazamiento de los estudios especiales hasta tanto se hubiera conquistado la visión general unificante. 64/

Repasemos con algún detalle las ideas de los tres.

### 1.1 Federico Schleiermacher (1768-1834)

Publica Schleiermacher sus pensamientos sobre la universidad nueva, en 1808. 65/ Con posición afín a la de Schelling pide que la filosofía y la sabiduría intelectual y moral estén por sobre todo, y quede lo demás bajo el dominio de los quehaceres y las profesiones, pues la facultad de filosofía ha de ser dominante por su saber puro. En ella ha de librarse la ‘teoría’, en el sentido clásico de la contemplación del conocimiento por sí mismo. 66/

Desde el título de su ensayo anuncia sentimientos nacionalistas. Se ha creído -escribía- que la escuela y la academia -porciones institucionales en que la ley imperial había separado la enseñanza de la investigación- fueran suficientes para cubrir todos los ejercicios científicos, declarando innecesario el concepto institucional de universidad que adune la enseñanza con la búsqueda del saber nuevo. Pero aunque así piensen “también algunos de entre nosotros, con escaso sentido alemán auténtico, esa es la opinión que reina en otro pueblo”, Francia. 67/

“Otra cosa es la universidad (continúa el mismo pensador); a ella le corresponde despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más notables y, equipados con ciertas clases de conocimientos, ayudarlos a dominarla en aquel terreno al cual se quieren dedicar especialmente; de modo que se les incorpore a su naturaleza el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia; contemplar

lo individual, no en sí mismo, sino en sus conexiones científicas próximas; e inscribirlo en una gran relación con la unidad y la totalidad del conocimiento; que aprendan a ser conscientes de las leyes fundamentales de la ciencia en cada acto del pensamiento y que, precisamente así, indaguen, inventen y expongan el caudal científico, elaborándolo paulatinamente”.

“En este sentido interpreta también la universidad su propio nombre. Pues en ella no deben reunirse solamente unos cuantos conocimientos -aun cuando fuesen otros y más elevados-, sino que debe exponerse la totalidad, trayendo a consideración los principios y simultáneamente el esquema fundamental de todo el saber; de tal modo que de ello resulte la aptitud para penetrar en cualquier terreno”. 68/

## 1.2 Juan Teófilo Fichte (1762-1814)

Desde vecina esfera del pensamiento, Fichte avanza el pensamiento de Schleiermacher, y le fija a la institución en ciertos senderos permanentes. Para entonces, ya Fichte había conocido y admirado al educador suizo Pestalozzi y publicado sus conceptos sobre la cientificidad de la ciencia -cuya forma sistemática, es decir, su conexión como fatalidad, está garantizada por ser el principio de todo saber-; sobre la dignidad del hombre, y sobre la naturaleza del erudito. Presente en Berlín en 1807, Fichte emite su doctrina educativa en los ‘Discursos de la Nación Alemana’ y vierte todo su pensar universitario en el plan que escribió para la Universidad de Berlín. 69/

Lo educativo, como medio de conservar la nación, dice Fichte en los Discursos segundo y tercero, surge de la naturaleza de la época y de las peculiaridades del pueblo alemán. Pero, de contera, la educación influye en la época y en las peculiaridades de la nación. Por tanto, expone su plan educativo para lo superior. 70/ El método que adopta para presentar la tesis es comparativo. Si la anterior había exhortado como mucho y sólo al buen orden y la moralidad, “la nueva tiene que ser capaz de determinar y formar las emociones e impulsos vitales de manera segura e indefectible y de acuerdo con unas normas”.

Es educación dirigida a formar la voluntad; educación que inspirada por el amor, rehuya todo sentimiento de egoísmo utilitarista. Educación que aliente complacencias por el saber y el ejercicio científico, con propósitos de creatividad. La nueva educación es formación que en última instancia desarrolle “la capacidad intelectual del educando, y de ninguna manera la formación histórica de esa capacidad, que sólo analiza las características estáticas de los objetos; sino la otra capacidad superior y filosófica que lleva al conocimiento de las leyes que hacen que las cosas tengan necesariamente las características que tienen. Así el educando aprende”. Pues formada “esta inclinación genuina del aprender”, se estimula “la espontaneidad inmediata del educando” y se la convierte “en la base de todo conocimiento”.

“De esta educación surge, en consecuencia, ya desde sus comienzos, un conocimiento general, estrictamente necesario, trascendental y ciertamente superior a toda experiencia, y que ya de antemano reúne en sí todas las posibles experiencias posteriores”. La educación anterior, porque enseñaba lo que está, lo estático, lo sabido, se valía más de la memoria. La nueva se vale del entendimiento que descubre y une. Lo primero, “utilizar la memoria sin más y sin que sirva a otra finalidad espiritual, es más un sufrimiento que una actividad del espíritu”; por lo segundo, “el alumno está impulsado por su amor a la ciencia, debido a que todo lo capta dentro de una coherencia y luego lo practica de manera directa con la acción”.

Porque la nueva educación ayuda al educando a que él mismo esboce “nueva imagen del orden social y humano tal y como debe ser en concordancia con las leyes de la razón”, ella deberá ser ética y consciente de la trascendencia del hombre hacia un “orden espiritual superior”, y al educando “lo formará para la religión”. 71/

Traídos estos conceptos a la pedagogía universitaria, dice Fichte que la materia enseñada debe ser como masa árida y vacía de hechos, para que la idea orgánica y maestra -la mente del universitario- vivifique la masa inerte. Que el pensamiento poderoso penetre y reanime los trozos inanimados de hechos muertos. No por restarles a estos su importancia sino para proporcionarles los medios lógicos y técnicos o científicos de que ellos puedan echar mano. 72/

La universidad que Fichte concibe para la nación alemana es como “la puesta en práctica de su propia concepción de la Verdad institucionalmente realizada”. Pues la universidad está al servicio de la verdad a la cual debe garantizarle los medios de comunicación y expansión. La estructura de la universidad deberá reflejar la unidad orgánica del conocimiento. El espíritu filosófico de la universidad romperá el de mera erudición y de especialidad “gracias a la preeminencia del filósofo a quien la universidad debe reconocerle el papel de director de una orquesta interdisciplinaria”, según la gráfica y musical expresión de Georges Gusdorf. 73/

Tal es el verdadero papel de la universidad de atributos nuevos, después de un siglo XVIII sólo ocupado de los hechos útiles y de fácil asimilación. De esta manera las bases filosóficas de la enseñanza superior y para lo superior se abrieron campo en la Universidad de Alemania. La preponderancia de lo filosófico distinguirá el sistema de instrucción pública germano del propiciado por su contemporáneo de la Universidad imperial de Napoleón. 74/

### 1.3 Guillermo de Humboldt (1767-1835)

La idea de la nueva Universidad en Berlín llegó a tomar forma con el advenimiento de Guillermo de Humboldt a la dirección del Departamento de cultos e instrucción pública del Ministerio del interior de Prusia, en 1809.

Humboldt, muy a tono con la idea moral, humana y cosmopolita de Kant, imbuído del equilibrio clásico que aprendió tras larga estancia en Roma, no pudo menos de apoyar a los filósofos que proponían concepciones nuevas. Ante todo le interesaba formar al hombre, no al instrumento humano para el oficio que un día desempeñaría. Deseaba que la enseñanza, la docencia, el aprendizaje, brotaran de la fuente inextinguible de la investigación creativa y de los trabajos científicos liberados de la preocupación utilitaria e inmediata.

Comprendió Humboldt la urgencia de garantizar la libertad investigativa y de enseñanza. Que el control, la censura, el abuso, el fardo intolerable de cursos y de cátedras super-abundantes y la obligación de un texto oficial en la base de un curso -réplica que Humboldt hacía a Fichte-, eran cosas intolerables. 75/

+Humboldt, pues, y los pensadores arriba mencionados se esforzaron por reconstruir el concepto de universidad. Por restituírle su carácter unitario abrazado con el todo del saber y que explique las relaciones de lo particular con la totalidad. 76/ Fueron claros Humboldt y los otros pensadores en exponer las tres raíces fundamentales del servicio universitario a la sociedad y la forma íntima de la institución universitaria:

-Reconocieron la importancia de anexar los alumnos a la tarea de crear para formarlos por la investigación. Pues, decía Humboldt, si es una la relación entre el profesor y el alumno en las escuelas, otra “completamente distinta impera en la universidad: el primero allí no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia; la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizará con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro.” 77/ Ni debe pensar el profesor que sus relaciones con el alumno por la docencia universitaria “sean ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en vez de ver en ella un medio auxiliar al servicio de éste”. Bien lo hace el maestro cuando cultiva en el alumno la actitud de ‘aprender a aprender’ -’Lernen des Lernens’. 78/

-La investigación, por tanto, es parte de la función universitaria; y cuando “se dice (advierte el mismo Humboldt) que la Universidad sólo debe dedicarse a la enseñanza y la difusión de la ciencia; y la academia, en cambio, a la profundización de ella, se comete manifiesta injusticia contra la universidad, porque la profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores universitarios como a los académicos”. 79/

-Pero la investigación es para el servicio de la sociedad que, en la mente de Humboldt, era el Estado; pero el Estado no tiene por qué reservarse la forma de servicio que la universidad preste a la sociedad, pues “la universidad se halla siempre en relación más estrecha con la vida práctica y las necesidades, y tiene siempre tareas de orden práctico que cumplir al servicio de aquel”. 80/ Con ello la universidad no será “un mundo cerrado en sí mismo; y para intervenir en el realmente existente, habrá de adherirse a él tal cual es y tal cual lo encuentra, porque éste tiene que ser su primer punto de vista; éste el material apropiable y ordenable por ella”.

Entonces, cuando se dice que los dos principios fundamentales de la universidad que Humboldt concibió son la soledad y la libertad -'Winsamkeit und Freiheit'-, el segundo debe entenderse como calificativo de la investigación y el primero como soberana postura de la universidad y la persona respecto a las exigencias de la sociedad.

+El principio fundamental de la Universidad ha de ser, dijo Humboldt, la libertad de investigación, pues lo característico de las instituciones de alta cultura es que ellas consideran la ciencia como un problema que jamás ha sido resuelto. La ciencia en sí misma no tiene límites; por tanto, la universidad se equivoca cuando en currículos y 'requisitos mínimos' la sirve en platos de productos acabados. La ciencia debe ser considerada, prosigue, “como algo que no ha sido jamás completamente descubierto, ni podrá serlo jamás. La ciencia debe ser buscada sin reposo, algo así como si de hecho en un momento se la pudiera descubrir con plenitud. Todo estará perdido para siempre si se renuncia a buscar con entusiasmo la verdad, o si se llega a imaginar alguien que no es necesario crearla desde lo más profundo del espíritu, o si pensáramos que la ciencia puede llegar a ser alienada en porciones de conocimientos colocados los unos al lado de los otros”.

En suma, que la idea de Humboldt converge en la educación mediante el más puro saber académico; no regido por consideraciones utilitarias inmediatas sino encauzado hacia el desenvolvimiento de la persona, en soledad y libertad. El principio de investigación unida a la docencia se desprende de la naturaleza misma del saber académico impoluto, alerta al saber establecido o normal y al horizonte amplio de los conocimientos nuevos. Humboldt eleva claros valladares entre el saber académico, fruto de la simbiosis de investigación y docencia y las aplicaciones de ese mismo saber a las necesidades de la vida. No que a estas se las ignore. Pero sobre todo está el saber; las aplicaciones vendrían por añadidura y en oportunas eventualidades. En el momento educativo hondo, huelga distinguir la 'Bildung' o educación en la ciencia y por la ciencia, del 'Ausbildung' o entrenamiento práctico. 81/

+Guillermo de Humboldt, como cualquier alemán de su tiempo, veneró el Estado para cuyo servicio concibió su estilo de universidad. Pero no fue un

fanático de la estatización educativa a cualquier precio. En carta del 19 de mayo de 1906 declara sin ambages que la tarea educativa y la enseñanza pertenecen a la nación, a la sociedad, y que al Estado le compete, a lo más, relacionarlas con las otras esferas de la administración pública. Por ello abogó en favor de la autonomía propia de las instituciones educativas, y de las superiores con más veras, y al Estado le señala los límites de su injerencia, pues por sobre él, Humboldt adoraba la libertad, fuente de la acción creativa. “Investigar y crear son los puntos centrales en torno a los cuales giran más o menos todas las aspiraciones humanas (...). La cultura moral surge toda ella, única e inmediatamente, de la vida interna del alma; sólo puede ser estimulada en la naturaleza humana y jamás producida mediante coerciones externas o artificiales (...). Lo que no brota de la elección libre de un hombre o es sólo resultado de la instrucción y el ejemplo, no se incorpora al mismo ser sino que sigue ajeno a su verdadera naturaleza; no lo ejecuta con energías de veras humanas, sino sólo con actitud mecánica”. Por la libertad creativa “aun los campesinos y artesanos podrán ser elevados a la categoría de artistas; de hombres que aman su trabajo por sí mismo, que lo mejoran en virtud de su mero ingenio plástico y de su habilidad inventiva y que, por consiguiente, ennoblecen su carácter y exaltan y depuran sus placeres. Y así la humanidad se verá ennoblecida por las mismas cosas que ahora, aunque sean en sí mismas hermosas, sirven tantas veces para degradarla”. 82/

+La “soledad” se refiere a la independencia de la investigación, aislada de los imperativos inmediatos de la sociedad. Pero el término soledad adquiere en Humboldt también otro sentido. Que cada uno en la universidad trabaje en su interior, y desde sus adentros vea con clara conciencia que está colaborando en la obra común. Por ello el ejercicio pedagógico de los seminarios investigativos, en los cuales, porque cada uno ha pensado antes, está en capacidad de sembrar en la labranza común y vendimiar en ella el fruto de lo que otros, porque pensaron antes, también sembraron. Por el trabajo solitario, la ciencia objetiva no se apartará nunca de la cultura personal, porque la ciencia no tiene un fin en sí. Tiene valor moral que se enciende en la persona. Y porque es también comunitario, el trabajo es germinalmente social y ético. 83/

+Por ser primera en la historia, afirma d'Irsay, se engendra pensamiento sobre la ciencia como guía de la sociedad, debido al empeño por entender las necesidades sociales y de trabajar para ellas 84/ desde el sitio propio del saber que es la libertad solitaria y reflexiva.

+Ya no quedó entonces como anacoreta, ni como solitaria forma de servicio, la formación profesional. La cual, aunque no se diese en el corazón mismo de la universidad, no puede serle extraña, como tampoco los métodos de trabajo científico de la naturaleza, de la historia y la filosofía, las tres líneas medulares de las profesiones como se las concibió en la tradición universitaria: el médico, el jurista y el teólogo. 85/

Otro autor francés, que escribe en nuestros días, no vacila en afirmar que el modelo indiscutido de toda enseñanza superior, en todos los tiempos, es la universidad alemana del siglo XIX. Nunca en parte alguna se dió mayor número de sabios de primer orden, tan originales y en condiciones favorables de trabajo. Rodeados de respeto, conscientes de su valor, 'descentralizados', cosmopolitas; más aún, liberales, sin que se les pueda reprochar, como acontece en Francia -aún en nuestros días- de ser abstractos y desprendidos de la nación. Honestos y activos, no fueron presa del escarnio periodístico (...). Libres de toda constricción acientífica y de subyugantes enlaces con la secundaria. Tal la imagen del universitario alemán antes de 1933". 86/

## 2. Causas del florecimiento universitario alemán

Durante dos siglos después de la Reforma, las Universidades alemanas apenas si habían sido agentes de la teología que les era prescrita, y ramas burocráticas del Estado. Es significativa la resistencia de Leibniz para aceptar una posición en la universidad; fue él el fundador de la Academia de Berlín 87/ porque las universidades no conquistaban, en el siglo XVIII, la atención de científicos e intelectuales. 88/

¿Cómo se explica entonces que partiendo de tan menguado prestigio las universidades alemanas se pusieran a la cabeza de la transformación del mundo universitario europeo y llevaran su influjo transformador hasta Norteamérica?

Habían conservado suficiente organización, más compacta que el consorcio de 'colleges' ingleses ensartado dentro del concepto de 'university' 89/ y logrado mantenerse inmunes, con orgullo nacional, a la penetración profesionalista y destructora de Napoleón.

+Además, debe recordarse que en buena hora la universidad germana había entregado a los 'gymnasia' y a los 'collegia' el peso de la educación secundaria. Por ello era más alto el promedio de edad de los jóvenes llegados a la universidad, que podía esperar, mucho más que los 'colleges' americanos, de la madurez de los estudiantes que recibía. Madurez sicológica que exoneraba a los profesores de cumplir funciones paternalistas con estudiantes imberbes. Así la misma relación profesor-alumno podría ser seria y elevada. Si más jóvenes los estudiantes, esta relación, en vez de unir el profesor al alumno, los separaba como al ignorante ante el sabio. La madurez del estudiante fue benéfica para que cobrara fuerza en Alemania la modalidad pedagógica del seminario que reduce, elimina a veces y depone diferencias y distancias entre el profesor o investigador, director del seminario, y los estudiantes que participan en él.

+Desde la atalaya política, las universidades eran posesiones que los diferentes sectores territoriales de Alemania protegían con aquel amor que inspira



cuanto pertenece a la patria chica. Cada príncipe de un Estado teutón rodeaba a su universidad de grandes beneficios. La predilección del gobernante por la Universidad de su terruño y comarca, no se puede negar, trajo consigo inconvenientes; pero estimuló la competencia sana. Y al darse cuenta el príncipe de que la libertad ayudaba a su universidad respectiva para ser mejor, prefirió dejarle sueltas las alas del pensamiento. Todo lo opuesto se daba en Francia, centralista, dominante y funcionaria.

Los principados o reinos crearon en Alemania la necesidad de incrementar burocracias eficientes, bien formadas en el derecho local y en el Derecho romano como vínculo jurídico. Este hecho rodeó de especial aureola al profesor universitario alemán. 90/

### 3. La 'Facultas Philosophica', principio de unidad universitaria

Si se pregunta por dónde corrieron las fibras nerviosas del sistema universitario alemán del siglo XIX, es imperativo señalar la 'Facultas Philosophica'. En ella consistió la universidad, y todo giró en torno a ella. La investigación unida a la docencia -o mejor, el aprendizaje como fruto del hallazgo investigativo cotidiano y persistente-, simbiosis vivida y hecha dentro del clima vitalizador de las libertades académicas, y practicada con soltura, creatividad y participación de los métodos pedagógicos, tuvo plenitud de acción por estar adscrita a la unidad substancial del saber y principio moderador de los saberes particulares, que es la Facultad de Filosofía.

#### 3.1 Emmanuel Kant (1724-1804), el pregonero

Hemos dejado señalados los surcos del pensamiento universitario de los alemanes que vivieron el tránsito secular del dieciocho al diecinueve. Pero anterior a todos está la figura de Emmanuel Kant, hombre del siglo de la Ilustración, que en Alemania lidera críticas a la universidad histórica.

El filósofo de Königsberg, asido a la jerarquía de usanza, habló de las tres facultades principales de teología, derecho y medicina, y de la secundaria de filosofía. Dos de las tres primeras enseñan lo que interesa al Gobierno y ofrecen los conocimientos de inmediato interés público: la salvación de la hacienda en el derecho, y la salvación del cuerpo y la salud en la medicina. La 'Facultas philosophica' se entiende con la ciencia pura, aplicable si elaborada con altura y profundidad. 91/

Pues bien, Kant y el 'idealismo' germano trastruecan este orden de cosas. Primero y antes que el oficio y la profesión, debe estar la ciencia. La facultad de filosofía, en el sentido de la dedicación al saber, pasa a constituir la esencia de la universidad, que no la profesión. 92/ Así prevista, la facultad de filosofía sería la principal al extenderse sobre el saber histórico: historia, geografía, lenguas, y por los conocimientos racionales: matemáticas, filosofía pura, metafísica de la naturaleza y de las costumbres.

Kant dejó el camino preparado para los pensadores que vendrían. Allá Napoleón, pensaron, descomponiendo la tradición universitaria y restándole el alma que el Emperador le sacrificó, la filosofía reducida a ser una asignatura más de la educación secundaria pero que rescatada por los alemanes del estrago napoleónico sería puesta como cabeza, eje y sentido de la universidad alemana.

Si Estado y Gobierno deseaban intervenir, que lo hicieran en las profesiones de oficio inmediato, las que manejan las cosas y objetos. Pero nada con la 'facultas philosophica', factriz de ideas, "totalmente independiente de los órdenes del Gobierno, para que goce con la libertad de dedicarse al interés científico, vale decir, a la verdad". 93/

De esta manera previó Kant el podio en que descansaría la universidad de su nación en el siglo que apenas verían sus ojos casi ancianos; universidad levantada con acierto por sus seguidores. Sustento de ella serían la ciencia y la libertad académica como expresión máxima de la autonomía.

De manera, pues, que las universidades de Alemania, capaces de retener la 'facultas philosophica' unida, fueron nexo, a la vez, de las facultades profesionales de derecho, medicina y teología, por mantenerse, en épocas las más difíciles, fielmente asidas a la tradición medieval, sin necesidad de destruirla. La transformaron, vigorizando de paso la unidad institucional universitaria. La conservación de la facultad de filosofía explica entonces uno de los factores que causaron el florecimiento filosófico alemán, a partir de los últimos decenios del siglo XVIII.

### 3.2 Resumen de apoteosis

Frederich Paulsen, que escribe en el primer decenio de nuestro siglo, resume así la apoteosis de la universidad alemana. La 'Facultas Philosophica' mira hacia esos tiempos en que hasta el XVIII dominó la convergente y armónica visión greco-aristotélica de los conocimientos. Superado el temporal rechazo a esta síntesis unitaria, con fundamento en Kant recuperó la filosofía su solio cimero y la universidad, la contextura holística: unidad del saber por adhesión de las ciencias al reducto de la filosofía: las físico-matemáticas y las histórico-filosóficas que incluyen todos los vectores de búsqueda y hallazgo. Las otras tres facultades,

las históricas de teología, derecho y medicina, son renuevos de las ciencias filosóficas.

Tres serían las funciones de la 'Facultas philosophica': La conservación y desarrollo de la investigación científica desde el punto de vista teórico; por ello la facultad se destacó a lo largo del siglo XIX. El trayecto propedéutico para los estudiantes de las tres restantes facultades. Y la acción científico-profesional para la formación de los grandes maestros. 94/

La historia de las universidades no presenta ejemplo similar a tan vigoroso abrazo filosófico y académico. Mientras el enciclopedismo francés y la Ilustración inglesa habían pelechado por fuera de las universidades, la universidad de Gotinga, desde su fundación en 1737; 95/ Halle desde su renacimiento en 1740, Koenigsberg en los tiempos gloriosos de Kant, descollaban como promotoras del auge filosófico de la universidad alemana, 96/ satisfecha de redefinir y abrirle cauces auténticos a la investigación.

Durante su largo reinado, la filosofía escolástica había tenido como objeto ir en ayuda de dilucidar el dogma; deducir sus consecuencias y demostrar su validez. Pero a partir del nuevo movimiento, filosofar consistió en someter todas las creencias y las condiciones del conocimiento a verificación estricta por parte de la razón humana. La investigación intelectual significó permanente actitud crítica. Con el idealismo alemán, la investigación se definió como acto creativo.

Filosofar, en términos de Fichte, fue encontrar el contenido de la realidad a través del intelecto actuante. Apoteosis de la mente científica que compensó a la inteligencia germana por las derrotas bélicas. Esto implica que el idealismo alemán se hubiera propuesto ascender a realidades suprasensuales, más allá del telón de las apariencias percibidas por los sentidos y oponerse al materialismo de la filosofía francesa.

El idealismo implicaba en el fondo anhelos de religión profunda, y el filosófico de la verdad coincidió en ellos con la búsqueda natural de la garantía religiosa. Podría decirse que cada escuela de idealismo fue al mismo tiempo iglesia militante cuyo credo filosófico hubiese sido revelado al fundador. Para estos filósofos académicos, ir en pos de la verdad fue, a diferencia de una rutina universitaria, vocación al descubrimiento de necesidades trascendentales, verdadero requisito de salvación. 97/

#### 4. La ciencia experimental

La hegemonía filosófica de la universidad alemana se rompe en los decenios de 1820 y 1830 por causa de la irrupción en ella de las ciencias experimentales. La batalla venía planteada entre el método dicho científico de las ciencias naturales, en intento por explicar la naturaleza mediante la observación y las medidas cuantitativas, y el método filosófico especulativo.

El territorio idealista y romántico era propicio a pugnas encarnizadas. En especial, porque con los éxitos del fisiólogo Johannes Mueller, del químico Liebig y de Alejandro de Humboldt con sus lecciones sobre las ciencias naturales, se inició la victoria del método científico experimental en la universidad alemana. 98/

En consecuencia, a partir de 1840 se infla la ola de la intensa especialización, de la rigidez objetiva, sin que por ello se erradicara de la universidad el pensamiento filosófico académico. Y a pesar de haber cundido en el seno de las universidades el más crudo empiricismo, entre diatribas, se puede decir que reinaron la armonía y equilibrio de lo filosófico deductivo y de lo experimental inductivo. Cobró fuerza el significado del término 'Wissenschaft' como logro de la personal satisfacción del hombre capaz de asimilar el todo de la universidad, adicta por una parte a los puros intereses del pensamiento especulativo, pero consciente también de la utilidad práctica que deriva del sesgo pragmático de la ciencia experimental. 99/

Era la visión unitaria del universo, la 'Weltanschauung' o contemplación del mundo.

#### 5. 'Institutiones' y función investigativa de la universidad alemana

De la naturaleza filosófica de la universidad alemana se desprende el modo de sus 'instituciones' y de su misión fundamental en torno a la ciencia más que a la profesión y al servicio inmediato. La función cimera de la investigación se casó con la 'institutio' cordial de la universidad alemana, la libertad.

Fundamento de la autonomía universitaria es la autonomía del saber, hija de la autonomía del espíritu pensante.100/ Lección bien sabida de la universidad alemana, que le permitió distinguir entre la autonomía de la universidad como institución de la sociedad, y la libertad académica e individual de investigación, enseñanza y aprendizaje.

## 5.1 La libertad académica

A lo largo del siglo XIX, y mucho más después del establecimiento del Imperio en 1871, los universitarios alemanes disfrutaron la satisfacción de aquella libertad intelectual que los exponía como portaestandartes del pensamiento ante sus pares del mundo. Liberados ya estaban del juramento de orotodoxia religiosa impuesto desde la Reforma, aunque aligerado de compromisos en el siglo XVIII. Además, la legislación prusiana de 1850 establecía que “la ciencia y la enseñanza de la ciencia son libres”. Y aunque las universidades eran pertenencia del Estado, el sistema de control casi no se dio. No hubo atribuciones que le permitieran al ministro del ramo intervenir, ni organismo oficial, intermedio entre el ministro y las universidades, facultado para obstruir la labor académica. Cada facultad estaba presidida por un decano, con un rector a la cabeza, elegidos por los profesores. Las universidades eran autónomas institucionalmente hablando. Había, en términos alemanes, ‘Lernfreiheit’ y ‘Lehrfreiheit’.

## 5.2 ‘Lernfreiheit’ y ‘Lehrfreiheit’

A pesar del estatismo que caracteriza la educación alemana en el ámbito universitario, las instituciones superiores, servidoras del Estado, han logrado mantener incólume, en situaciones políticas normales, su capacidad de autogobierno 101/ y de libertad de pensar como lo evidencia los consagrados principios de las libertades que intitulan este acápite.

Cuando un universitario alemán hablaba de ‘Lernfreiheit’ entendía la ausencia de coerciones administrativas en el proceso de aprendizaje. Desde dentro de la universidad, ello significaba que el estudiante era libre para ir de plaza en plaza académica, espigando lo que quisiera. El mínimo posible, o mejor, la absoluta ausencia de requisitos académicos impuestos por la universidad para el proceso de escoger, atender y aprender; y libre el estudiante de toda evaluación excepto la final, y exonerado de toda protección paternalista. Sólo así, se pensaba, era posible la formación de investigadores.

+La ‘Lehrfreiheit’ exhibía doble significado. Que el profesor poseyera libertad de enseñanza, libertad de cátedra y libertad de presentación escrita y hablada de los frutos de su investigación, en consecuencia connatural de la esencia de la investigación libre, fundada en la presunción de que el conocimiento está y estará siempre inacabado y desatado de todo credo. 102/

Respecto a la libertad de enseñanza, cabe mencionar que cuando hizo incursión en la universidad alemana la teoría ‘darwiniana’ sobre el origen de las especies y la selección natural -digamos que después de la publicación de la obra del investigador inglés, en 1859-, se planteó la cuestión de si valía interesarse la

universidad alemana por advenediza teoría cuya validez estaba aún pendiente del hallazgo de eslabones perdidos que perfeccionaran la observación. Triunfó entonces el principio de Fichte, del 'investigador heróico' que se inquieta y trabaja por la búsqueda de la verdad donde quiera se la sospeche y se la intuya. 103/

+Suponían, también, la libertad de enseñanza y la libertad de aprender, ausencia de sílabos, currículos y deberes tutoriales; de todo cuanto pudiera interferir con la libertad propia del saber y del profesor. Ambas libertades estaban estimuladas por el profundo sentido del nacionalismo. Se pensaba que concluido el 'gymnasium', el estudiante sería, por haberlo merecido, hombre formado y responsable. Capaz de la 'Lerhfreiheit'. Con mayor razón, esto era válido para el mérito del 'Lehrfreiheit', fortalecido con la posesión del saber. 104/ ¿Qué Estado o qué norma gubernamental o ministerial, o procedente de cualquier instituto podría enseñarle al profesor la manera de conducir su seminario y sus lecciones? ¿Quién, el orden de lo que debía aprender el estudiante?

## 6. La metodología pedagógica universitaria. La cátedra y el seminario investigativo

Dicho dejamos cuál fue el influjo de las universidades de Halle (1694) y de Gotinga (1737), anticipos insoslayables del auge universitario de Alemania en el siglo XIX. Retornemos sobre el tema para detallar el origen de transformaciones salvadoras en la pedagogía universitaria, llevadas de un pensamiento fundamental: toda reforma sólida gravita sobre la calidad de los actos académicos que a diario se cumplen en la universidad. Las reformas legales, estatutarias y estructurales se diluyen sobre la epidermis universitaria, sin hundirse en la calidad académica que surge de la relación entre maestro y discípulo.

Vistas bien las cosas, preocupación acuciante de la universidad alemana desde el siglo XVIII fue el abrazo íntimo y cotidiano entre investigación y docencia para formar al investigador en la factura del saber. Para cumplir con este propósito la universidad alemana cavó hondo, sin desecharlos, en los procedimientos pedagógicos que venían de la 'universitas' primigenia y elevarlos a su máxima eficacia formativa e investigativa.

+Cuatro grandes ejercicios tuvo la metodología medieval: la 'lectio', las 'collationes', las 'quaestiones' y las 'quaestiones quodlibetales' 105/. Todas cuatro, sin quedarse a la zaga ninguno de los actos naturales del entendimiento, que ellas propiciaron, parecen converger en los dos polos de interés de la pedagogía universitaria alemana: la 'lectio' o 'Vorlesung' -'praelectio', dijeron también los medievales- y los 'exercitoria' o ejercicios que culminan en el seminario investigativo. "Estas dos formas de instruir: la presentación del tema ('lectio', cátedra, 'Vorlesung'), y la discusión o puesta en común para aclaraciones y profundizaciones efectivas de la investigación científica, que constituyen el

seminario, pese a modificaciones particulares se han mantenido las mismas en sus funciones benéficas”. Así escribía Paulsen en 1906.

Insistiendo y abundando en estas secuencias y diferencias históricas, la ‘lectio’, que era el primer paso de la pedagogía medieval, en la cual el maestro leía y explicaba a través del prisma de su propia interpretación, la porción del saber ya adquirido y puesta a su cargo, dejando después el asunto a la dinámica de las ‘disputationes’, cambió de momento y de naturaleza. Pues la ‘lectio’ inicial del seminario investigativo pasó a ser la apertura de horizontes, la puesta a disposición de quienes en él participaban, de tierra labrantía en donde cada uno sembrara lo suyo.

En el seminario no existe siquiera la ‘prelectio’ en la cual el profesor alaba las cualidades del texto que va a ‘seguir’ casi ciegamente, y a explicar. O mejor, la ‘prelectio’ del seminario será aquel momento inicial en que quien se dice director del drama académico entrega unos materiales y expande la bibliografía referencial, no obligada por prescripción altisonante.

Tras la ‘prelectio’ viene la discusión en las sesiones del seminario, que no clases, y de las que el director bien puede estar ausente o ser un participante más en la siembra de las ideas. La discusión prolongada termina produciendo frutos nuevos que formarán parte de la ‘pre-lectio’ o apertura del seminario subsiguiente, y así en lo sucesivo. De resultas, que nuevos palmos se adhieren a la ciencia, y nuevos frutos de formación investigativa logran quienes participan en la aventura intelectual. 106/

Este método se extendió aun a las facultades más profesionales, como lo eran la de medicina y del derecho. Vale entonces decir que el seminario investigativo, recipiente en donde se unieron la investigación y la docencia, arrestó la tendencia de los teólogos a buscar siempre antecedentes indubitables; impidió a la facultad de derecho convertirse en simple estudio de procedimientos, y a la medicina reducirse a la clínica hospitalaria. En otros términos, no sólo pastores sino teólogos; no sólo abogados sino juristas; no sólo médicos sino científicos. 107/

+Concluamos. La ‘Vorlesung’ tiene por objeto presentar el tema, asunto o cuestión de la clase -o asignatura, si así nos place llamarla-, en su totalidad. El ‘ejercicio’ o seminario, continúa el mismo autor, busca introducir a todos cuantos participaron de la ‘lectio’ o ‘Vorlesung’, en aspectos más hondos y con esfuerzo individual.

## 6.1 La 'Vorlesung'

La 'Vorlesung' -'lecture' dicen los ingleses- no debe dejar al oyente en actitud pasiva de tomar notas para revisarlas en casa, ni han de ser tantas las 'lectiones' que el estudiante termine por sentirse abrumado hasta que, bajo el agobio de tediosas horas, termine por no asistir más o por esquivarlas. Esto escribía Bernheim en 1896. ¡No! "El objeto de la 'Vorlesung' es dar al oyente que busca introducción al asunto, visión amplia y vital de todo el campo, por boca de personalidades vivas que expongan nociones conexas. Las lecturas deben iluminar a los oyentes con la perspectiva de los problemas fundamentales en sus relaciones con la ciencia y sus métodos y con la totalidad del conocimiento humano. De esta manera se entusiasma al estudiante y le despierta el anhelo del estudio y el trabajo independiente y constante. 108/

+Hay quienes objetan la lectura o 'Vorlesung' de los documentos preparados por el profesor o maestro. ¿Para qué leer ante los alumnos lo que se espera que ellos leerán?, dicen cuantos se oponen a la lección hablada y pública.

A lo cual responde Paulsen, que de propósito nos trajo la duda. Es siempre benéfico que el oyente se encuentre con la ciencia y con quien la produjo, el texto escrito. Este, se supone, es algo acabado, que llegó a algún término o cabo final; pero la lectura lo prolonga, lo esclarece, le agrega riquezas. Las ideas de la 'lectio' se presentan, al hablarlas, con mayor flexibilidad y modulación. La lectura, como lo advierte Aristóteles, es la manera de no comenzar a la primera con la discusión abierta de los conceptos fundamentales. Primero, informarse; después, discutir. La lectura inicia la presentación de los hechos que bien relacionados y consistentes, desencadenan discusiones fundamentadas sin mezcla letal de pasiones emotivas; es un pasar primero -'proteron'- de los dichos o 'temas', a hundirse en la naturaleza de las cosas tratadas.

La 'lectio', apunta Paulsen de manera particular, es más necesaria en la física, pues ha de estar aquella precedida de la presentación de los experimentos; y en las matemáticas, para comenzar por las demostraciones. Se diría que las 'lectiones' son más importantes en disciplinas como las dichas que en la historia, la filosofía o el derecho, que también reclaman la 'lectio' o abre bocas o 'abre mentes'. La lectura ayuda al expositor a no quedarse en lo concreto sino abrirse a lo universal, de manera que cobren equilibrio la especialidad y la expansión curiosa. La 'lectio' -la 'Vorlesung'- no es igual al texto escrito. Así se evita el que los estudiantes no asistan a ella. Ni hay razón para que la 'lectio' venga siempre ceñida a un libro de texto, porque se le roba vitalidad. Esta fue la discusión ya traída entre Fichte y Humboldt. 109/

+Distinguido catedrático alemán, Wolf, que ya pasó por nuestra escena, nos dice: La instrucción es el objeto de la 'lectio'; es su forma; apela al entusiasmo de entender con la inteligencia sin quedarse en las emociones de la voluntad ni en



simples meditaciones. Por ello las excesivas elocuencias y la pasión -'pathos'-son desindicadas para la 'lectio', al menos aquella elocuencia propia del entendimiento; otras son apropiadas a los hechos. La 'Vorlesung' propicia distinciones que introducen claridades, pues bien enseña el que bien distingue. -'Bene docet qui bene distinguit'-, de acuerdo con el pensamiento de Catón. De esta manera el aprendizaje se convierte, como debe serlo, en lucha de verdades y no en combate irreductible de personas.110/ Lejos esté el diálogo científico de convertirse en duelo, logomaquia y altercado.

La 'lectio' o 'Vorlesung', agreguemos, se impone en gracia de la cortesía y atención debidas al entendimiento que se desveló en prepararla con estudio y dedicación.

## 6.2 El 'Ejercicio' del Seminario investigativo

En el seminario culminan y se compendian las llamadas 'exercitationes' que emanan de la 'Vorlesung'.

+De entrada, mayores detalles sobre el origen de los seminarios. Stephend'Irsay adjudica el mérito a la Universidad de Gotinga. Frederich Paulsen, a Halle; dice así: "El seminario establecido por Gesner (en Gotinga) es el más antiguo, consistente en un cruce entre el seminario para profesores y otro para investigadores. La traducción inglesa de Paulsen habla de 'scholars' o escolarcas. En cambio, el seminario pedagógico establecido por F.A. Wolf en Halle, tuvo intenciones pedagógicas con el fin de introducir a los estudiantes en la actividad investigativa. La práctica de esta forma de seminario se hizo extensiva a todos los departamentos de la instrucción universitaria a lo largo del siglo XIX: primero en la facultad de filosofía: ciencias históricas, científico-naturales y ciencias sociales; después, en las facultades de teología y derecho, ya hechas a los ejercicios prácticos. La facultad de medicina instauró, en vez de los seminarios o a la manera de los mismos, los institutos o laboratorios". 111/ El seminario o laboratorio montado por Justus von Liebig en Giessen, fue destacado modelo de la investigación científica como función universitaria. 112/

+¿Qué se buscaba en los seminarios?. Paulsen nos responde: Ellos se ajustan a la naturaleza de la instrucción académica moderna. No se quedan en el conocimiento adquirido, el conocimiento normal. Buscan la inducción, en el estudiante, del sentido del trabajo científico; no para propagar conocimientos adquiridos o para sólo adquirirlos, sino para que aprendan a adquirirlos y prolongarlos. Para aprender los métodos, pues sólo aquél que conoce la ruta hacia la fuente del conocimiento, posee pensamiento original y creativo.

A fin de entrenar al estudiante en la investigación científica hay que hacerle sentir que es ella gestión cooperativa, corporativa, no sólo individual. Con

ésta se cuenta; pero ella se fortalece con la acción grupal. Por lo mismo, el seminario es criadero y semillero de la investigación. En el seminario, bajo la guía y asistencia del maestro, los estudiantes se familiarizarán con el conocimiento y los modos de lograrlo. Cumplido este período de aprendizaje para aprender el saber, los estudiantes siguen trabajando como maestros, los unos para los otros; se hacen maestros que fortalezcan la tradición científica de la universidad. 113/

El seminario es pléyade de otras 'exercitationes' que en él se conjugan o le corren paralelas: los 'conversatoria', los 'disputatoria', los 'repetitoria' y los 'exercitia' para principiantes, 114/ todos orientados a crear ataduras entre investigación e instrucción.

Nada hay perfecto. "Algunos peligros oculta la simbiosis de docencia e investigación. Prefiere el profesor considerarse u aparecer como el 'scholar', investigador más que instructor. Con mayor curia dispone y prosigue investigaciones que prepara cátedras. La discontinuidad de los períodos escolares no se acompasa con la constancia del trajín permanente de la investigación. El estudiante quizás incida en prematura especialización por descuido de lo general. El profesor, de nuevo, bien puede ceder a la tentación de publicar para no perecer, con el riesgo de sacar a la luz pública lo inacabado e insustentable. O le asaltan la arrogancia u orgullo del investigador, por sobre la honestidad sencilla del buen maestro. 115/

## 7. El profesor en la universidad alemana

De estas disertaciones sobre la cátedra y el seminario se desgaja consideración oportuna sobre la persona del profesor o maestro en la universidad alemana.

Paulsen le asigna encumbrados distintivos. Es 'scholar' o científico, investigador y maestro del conocimiento porque la universidad alemana es, a la vez, academia e institución de educación superior -'Hochshule'-. Debido a lo primero, ser academia, es producción y difusión del conocimiento. Por lo segundo, educa en la ciencia, por medio de la ciencia y para la gestión de la ciencia.

El profesor universitario debe ser pensador original dentro del ámbito de su dominio. Está llamado a inculcar en la mente de sus estudiantes el espíritu científico y enseñar, al menos a los más capaces, la forma de unírsele en la obra de la investigación.

El profesor en universidad ha de poseer sabiduría y conocimientos fundados en la ciencia; comprensión profunda de los métodos exigidos en el terruño de su autoridad específica.

Original. Capacitado para avistar las cosas desde diversos puntos de partida. Paulsen aplica al maestro universitario el dicho de Catón: 'Orator est vir bonus dicendi peritus'. 'Bonus', bueno, porque implanta similares sentimientos e inspira amor a la verdad, libertad de espíritu, independencia, nobleza modesta y modestia noble. 'Peritus', porque lo dicho, sabe hacerlo.

La universidad es lo que sean sus maestros, por cuanto las funciones del maestro son las funciones de la universidad 116/ y consonantes con ella los requisitos exigidos para el lauro profesoral : magnitud de conocimientos y habilidad magnánima para impartirlos; no tanto por la elegancia en la dicción y los aspectos formales de la cátedra, sino en gracia a los contenidos científicos y la evidencia del esfuerzo investigativo. 117/

Salvedades y excepciones se dan siempre. Paulsen las apunta. Si bien es lo ordinario que en la universidad alemana profesor e investigador sean hechos convergentes, también es cierto que eminentes 'scholars' del siglo XIX, como los hermanos Humboldt, Alejandro y Guillermo, no fueron profesores. Se dio el caso de que investigadores descolantes fueran maestros en los 'Gymnasia'. Y qué decir de quienes prefirieron, a la alta investigación, el anhelo de ser buenos maestros. 118/.

+Así venía discurriendo el profesor Paulsen 119/ cuando halló procedente establecer parangón con algunos estilos y usos de la universidad francesa. En ésta, mucho cuentan para la calidad del 'agregé' las poses retóricas y expresivas; en la universidad alemana, el escalafón de profesores ordinarios, extraordinarios, privados y demás, reclama, ante todo, la calidad investigativa. En Alemania, el estudiante es discípulo del profesor; en Francia, de la institución. En Francia una cosa es la academia que investiga y otra, la universidad que enseña; en Alemania, porque investigación y docencia han de estar asidas en unión indisoluble, las Academias son de la Universidad. En Francia predomina el amor por las profesiones que sean oficios; las profesiones sabias, las académicas y las intelectuales de altura son las hijas predilectas del hogar universitario alemán.

En refrendación de sus afirmaciones cita Paulsen a Ferdinand Lot que escribió en 1892: 120/ "La supremacía intelectual de Alemania, en todos los campos sin excepción, es mundialmente reconocida. Es innegable que Alemania sola produce más que el resto del mundo; su eminencia científica es contrapartida del empuje inglés en el comercio y en los mares. Quizás relativamente mayor". Tras citar, Paulsen comenta: "El estrado que hoy ocupa Alemania en el mundo científico se debe ante todo a sus universidades; y éstas, lo que son y han cumplido, a que por ser instituciones científicas se levanten sobre los profesores. Las facultades francesas fueron y son, ante todo, escuelas del Estado, debidas a regulaciones públicas: los exámenes de estado, los currículos oficiales y los exámenes de comeptencia; por ello sus realizaciones son menos fructuosas para la vida científica del pueblo". De Alemania "con justicia podemos aseverar que al

cierre del siglo (diecinueve) que acaba de terminar, el principio de que el 'scholar' sea también maestro de la juventud, ha triunfado. A nadie que revise el siglo le cabrá duda de que los más notables influjos en la docencia universitaria proceden de aquellos que ejercieron el liderato científico" con libertad de espíritu. 121/

Es cierto que en Alemania las universidades son gestión del Estado, son oficiales; pero no tan sometidas al aparato estatal que deban hacer dejación de su libertad de pensar. Paulsen suministra razón tan donosa como de valor histórico, explicativa del peculiar ligamen entre Estado y Universidad en la nación alemana. "La investigación y la instrucción no son, como sí la guerra y la paz, funciones naturales del Estado". Como quien dice, por naturaleza propia suya el Estado no es maestro. "Aquellas, instrucción e investigación, tienen su origen, exhaustivamente, por fuera de la actividad gubernamental". "En Alemania, el desenvolvimiento de la Universidad hasta hacerse institución del Estado obedeció a circunstancia histórica; pues las instituciones alemanas no surgieron 'ex-consuetudine'; fueron fundadas por los gobiernos". Pero esta coyuntura -es la fuerza del argumento de Paulsen- en nada afecta las relaciones naturales entre universidad y ciencia, ni dota al Estado del poder científico que carece de sentido dentro de su naturaleza política. 122/

A principios del siglo XX las universidades alemanas exhiben relación dual con el Estado. Son estatales; oficiales en cuanto fundadas por el Estado, por él sostenidas y administradas de lo alto por el gobierno central, el ministerio de educación. Pero siendo corporaciones científicas, se dan sus leyes, son autónomas, eligen sus autoridades, confieren los títulos. 123/

"La libertad de enseñanza es el orgullo de la universidad alemana, conectada con el concepto de libertad intelectual. La libertad de pensamiento, investigación y enseñanza es el 'palladium', palacio, que con celo callado le defiende a la universidad el pueblo alemán". Que nunca llegue el día en que las universidades alemanas tengan que sentirse inferiores a estas palabras". 124/ Así escribía Paulsen en el primer decenio del siglo XX; nunca pensó que en mala hora, ¡Hitler vendría..! 125/

Pero retornemos al hilo. "Bajo el influjo de estos pensamientos de libertad, la universidad alemana llegó a ser, en el siglo XIX, lo que son ahora, talleres y semilleros de la vida intelectual del pueblo." 126/ En la familia europea de finales del siglo XIX corría un decir común: Si los tiempos medievales asignaron a Italia el 'sacerdotium', a Francia el 'Studium' y a Alemania el 'Imperium', en el siglo XIX Francia y Alemania se cambiaron los papeles. 127/

## 8. Universidad, Política y Servicio

Hacia dentro de la universidad, en el pensamiento de los alemanes, la libertad académica era absoluta. Pero hacia afuera, ésta debía considerarse -autonomía y libertad relativas- ligada a todo el orden social. Los profesores, como parte que eran de este orden, depondrían sus vestuarios de investigadores puros para unirse al torrente político y ver por los intereses de la comunidad. Posición enfrentada con quienes sostuvieron que el profesor, como científico e investigador, debería declararse en situación de teórica indiferencia respecto a opiniones políticas contrarias. 128/ La universidad como institución no tenía motivo para adherirse a direccionalidad política alguna.

Estas contiendas revelan la soberana actitud de la universidad alemana respecto a sus actitudes políticas y a la forma de servicio que ellas juzgaran deberle a la sociedad.

Por ello la universidad alemana no fue el lugar en donde cualquier persona pudiera estudiar cualquier cosa. Tampoco el sitio en donde la preparación práctica profesional se redujera al conocimiento del oficio como función predominante, a pesar de que los exámenes prescritos por el Estado -'Exámenes del Estado'- ostentaban este enfoque. Ambitos de la formación profesional y tecnológica fueron misión de otras instituciones diferentes a la universidad, 129/ mientras el 'Gymnasium' se encargaba de la formación general secundaria y del aprovisionamiento de recursos intelectuales que dispusieran al estudiante para la universidad o el instituto profesional.

La universidad alemana pudo mantenerse aparte de la angustia por atender las necesidades inmediatas de la sociedad, esto es, de la misión de servicio cuantificado. Fue espíritu libre que sin ataduras se dedicó a los intereses de la ciencia. La aplicación científica vendría por añadidura aunque no se supiera ni quién, ni cómo, ni cuándo, ni dónde 130/. Interesaba más la ciencia que los resultados siempre provisorios y sustituíbles.

## 9. Diversificación del sistema educativo superior en Alemania. El sistema postsecundario.

Le acreditamos a Johann Wolfgang von Goethe (1749¿1832) la historia de sencilla tejedora alemana de principios del siglo XIX, angustiada porque los instrumentos simples que siempre había usado en su industria doméstica y creadora de empleo entre las vecinas, estuviera siendo sustituida por la 'mecánica'. Inquietaba a la noble mujer la suerte futura del artesano, al que durante años abasteció de telares sencillos para su micro-empresa.

Pintoresca viñeta del parsimonioso salto de Alemania hacia la era industrial, tan tímido y precavido que hacia 1880 el artesano poseía aún aparatos muy

simples y obra de sus manos. No era sentida con plenitud la necesidad de ingenieros con preparación académica.

+Exceptuada Inglaterra, donde la industrialización corrió a expensas de la iniciativa particular, en el continente europeo todo iba por cuenta de los propósitos oficiales. Los estados fueron indecisos. En Alemania, Brandeburgo-Prusia mostró mayor audacia, recogida como estaba en balbuciente liberalismo empresarial.

El absolutismo francés de al lado, aun antes de 1770, una de las fechas convencionales de la revolución industrial, venía más presto sin que tal ventaja le fuera suficiente para superar, al paso del tiempo, la agilidad industriosa de Inglaterra. Federico Guillermo, el Gran Elector de Prusia, a fines del siglo XVII acogerá hugonotes franceses inmigrantes para fortalecer con manos especializadas la economía estatal.

+Vueltos a Alemania, a Prusia en concreto, hay evidencia de positivo despertar industrial después de 1850. Sus universidades proveyeron de teóricos que encomiaban la doctrina del libre comercio como dogma de la economía pujante. Profesores como Christian Jakob Kraus (1753-1807), en Koenigsberg, ya habían educado generaciones sucesivas en los principios liberales de Adam Smith. Karl Stein (1757-1831), barón del Imperio, abogó por la formación técnica de los fabricantes y por la creación de entidades profesionales dotadas de autonomía administrativa.

De esta manera, la formación profesional venía encontrando oficiales y efectivos acodos para el progreso. Hubo una 'Escuela Técnica', 'Technische Schule', fundada y dirigida por Peter Beuth en 1821 y seis años más tarde, un Instituto Industrial -'Gewerbeinstitut'- promovido por amigos de Beuth. Otras instituciones similares nacerían en 1866 y 1879. También en Baden, gracias al entusiasmo industrial de Karl Friedrich Nevenius (1785-1857) y de Ferdinand von Steinbeis (1807-1893) en Wurtemberg. Berlín y Karlsruhe no se quedaron a la zaga; vieron aparecer instituciones educativas para la industria, en 1825 y 1831.

+Mientras en el siglo XIX los industriales alemanes se apoyaban en máquinas de producción inglesa, los académicos de la industria en las instituciones técnicas preferían los repertorios mecánicos de Francia y sus modelos de instrucción.

Estudiantes becados viajaron a Francia. Pero si este país combinaba la enseñanza científica y la construcción de máquinas en la tan nombrada 'Ecole Polytechnique', la máquina apenas si servía allí para demostraciones y ejemplos pedagógicos.

Fueron los pioneros alemanes de la formación técnica los primeros en hacer teoría. Combinaron investigaciones básicas con el empirismo a fin de hacer económicamente aprovechables las construcciones técnicas, al tiempo que lo técnico satisficiera el sentido artístico; belleza funcional. Prueba de ello es la colaboración entre Beuth y el arquitecto Karl Freidrich Schinkel (1781-1841), en Berlín, para la enseñanza industrial.

+Algo similar hubo en Karlsruhe. “Con principios científicos a secas, nada se logra en el terreno práctico. Ellos son de gran utilidad para la determinación de ciertas condiciones básicas a las cuales ha de sujetarse lo que se quiere realizar; pero tan solo se trata de algunas relaciones generales; todo lo demás que ha de ver con las realizaciones, en la mayoría de los casos debe ser dispuesto y construido de acuerdo con la experiencia y las reglas empíricas. Pero, también, con la inspiración(...). Las invenciones y realizaciones del técnico no se basan de modo exclusivo en la ciencia y la artesanía; en grado no despreciable, suponen las actividades intelectuales, llamadas artísticas. Hace falta el sentido muy desarrollado de la forma y del orden para lograr hermosas construcciones: máquinas, puentes(...)”.

Así escribía Ferdinand Redtenbacher en 1858, que también afirmó haber tenido mayor éxito en la aplicación de estos principios con los niños y jóvenes de las clases bajas. En el Instituto Industrial los mejores alumnos son, con frecuencia, aquellos que sólo han tenido instrucción escolar deficiente, nunca adormecidos por largos y tediosos cursos en una escuela industrial de avanzada(...). En las expresiones de Redtenbacher parece leerse la crítica a algunos institutos industriales en exceso sofisticados, a los que llama ‘universidades burguesas’ y por supuesto, a las universidades mismas y, quizás también, a la pedagogía humanista cuya meta fuera la ‘cultura general’.

Sin embargo, ha de recordarse que Guillermo de Humboldt, decidido pregonero de la educación neohumanista, muy lejos estuvo de soslayar las escuelas industriales. En todo caso, fue patente en Alemania la lucha entre las ‘Real-Schulen’ o establecimientos secundarios de orientación técnica formal, las Escuelas Técnicas superiores, las universidades y los principios de Redtenbacher, tan adicto a la formación no-formal e informal del técnico que aun con los gremios de artesanos tuvo que vérselas en defensa de sus innovaciones, para las cuales solicitó todo el apoyo del Estado.132/

+A todas estas, y para entender este duelo ideológico en torno a la ciencia y sus aplicaciones y a la formación general, debe recordarse la concepción orgánica de la universidad alemana: el núcleo de la ‘Facultas Philosophica’ y los renuevos centrífugos de las tres profesiones tradicionales: teología, derecho y medicina. 133/

Según quedó dicho, en el siglo XIX alemán, al lado de las tres dichas 'profesiones sabias' -'learned vocations', dice la traducción inglesa de Paulsen-, exigencias sociales e industriales causaron la necesidad sentida de otras vocaciones o 'profesiones' intelectuales 134/ que fundadas en la ciencia, tuvieran proyecciones prácticas. Eran las ingenierías, la arquitectura, las profesiones desprendidas de la química y la biología, los estudios forestales, la minería y la geología.

+Un dilema surgió. ¿Podrán acaso estos estudios unirse a la rotunda contextura de la universidad? Esta tenía la apariencia de acabada escultura que no soporta adiciones y mucho menos profesiones técnicas por naturaleza.

A diferencia del sistema norteamericano de universidad 135/, la solución alemana decidió mantenerlas por fuera del recinto universitario. Serían estudios superiores, pero ofrecidos por otro tipo institucional, las 'Hochschulen', especie aparte del nivel superior y en casos, postsecundarios, pese a que ya desde 1777 el alemán J. Beckmann en su Guía de la Tecnología la pensaba "ser la ciencia que enseña el tratamiento de los productos naturales o la consciencia de los oficios(...), puesto que da la instrucción profunda y sistemática que permita encontrar, a partir de principios verdaderos, el fin buscado(...).136/

Cierto fue que estas escuelas técnicas desde su primer momento empezaron a aproximarse a la organización de las universidades e hicieron suyos los procedimientos pedagógicos que la universidad había desarrollado. Pero ellas eran otra cosa, así espiaran también la estructura titular: doctorados en ingeniería, pese al disgusto de muchos. 137/

¿Por qué la escisión? ¿Qué motivos prosperaron para no adicionar las profesiones técnicas al núcleo universitario? Este hubiera podido recibirlas a la manera de 'departamentos', si no con el nombre consagrado de 'facultades'. Después de todo, las tres profesiones dichas sabias, prácticas sin lugar a dudas, eran desempeños sociales y laborales. Por su parte, las profesiones técnicas de reciente aparición, las ingenierías y demás, por ser intelectuales estaban llamadas a recoger fundamentos teóricos ofrecidos por la 'facultas philosophica'. Así como la teología, la jurisprudencia y la medicina se desprenden de las disciplinas histórico-filosóficas, las físico-matemáticas cumplen idéntica función para con las dichas profesiones técnicas.

Pese a estas o similares reflexiones, en favor de las tres profesiones sabias militaban razones de orden histórico y social para merecer alojamiento universitario, porque la estructura universitaria medieval no se desprendió de clasificación alguna de las ciencias ni de la naturaleza propia de las profesiones. 138/ La alcurnia, el prestigio, el renombre de las profesiones sabias no permitía verlas fuera del ámbito histórico de la universidad, prestancia de que carecían las advenedizas vocaciones técnicas que en esos tiempos eran valoradas en menor



altura. Visión social puritana que se mitiga y desaparece al paso que la civilización moderna cambió por otros los paradigmas socioeconómicos del trabajo, y lo útil y lo productivo medraron en razón del fortalecimiento social, económico y político de los estados modernos.

El paso del tiempo contribuyó a revisar los nexos históricos e institucionales entre las escuelas técnicas de recién adquirido prestigio y las 'Real-Schulen' del siglo XVIII. 139/

Con lo dicho se explica el origen del sistema de educación superior alemán; o postsecundario, según se exija el 'Abitur' al estudiante que ingresa a la institución de su preferencia. La situación actual del sistema postsecundario germano es asunto que se tratará en otra Conferencia. A el se llegó tras el uso en Alemania, desde el siglo pasado, de variadas modalidades educativas que hoy caen bajo el concepto de educación no-formal. 140/

## SEGUNDA PARTE

### LA UNIVERSIDAD DE BERLIN

Quedan recordados los pensadores, la génesis, la idea y el rumbo de las 'instituciones' que plasman la educación a lo largo del siglo XIX alemán. Renacidas las universidades, fueron, todas a una, testigos de excelencia del 'Deutschtum' y vínculo principal de los doce estados alemanes, cuyos nativos podían darse cita en ellas para trabajar por la unión nacional, prescindiendo de linderos políticos y geográficos.

La Universidad de Berlín, abanderada del resurgimiento y símbolo de la resistencia de Prusia al Imperio napoleónico, debe su origen, en 1810, al propósito consciente de sus fundadores, anhelosos de comprobar que permanecía intacto el espíritu germano, a pesar de haber sido sometido a humillaciones por mano y obra de la Francia napoleónica.

Guillermo de Humboldt, como Secretario de Estado para los asuntos culturales, se puso a la tarea ejecutiva de crear "la Universidad piloto del siglo XIX", esfuerzo coincidente con el de reformar el sistema educativo alemán como parte de una gran modificación política que incluyó la reforma municipal, la elección popular de alcaldes por parte de todos los ciudadanos poseedores de lotes, casa o taller (1807) y la descentralización que estimulara el desarrollo de las ciudades.<sup>141/</sup>

#### 1. La Estructura académica

Sobre los fundamentos filosóficos que dejamos bien sabidos, quiso Humboldt erigir la Universidad acogiéndose a la estructura que ya había sido preconizada por Beyme, a la cual le adheriría la Academia que Leibniz fundó en 1700 <sup>142/</sup>. De esta manera se esperaba conciliar en la Universidad la tarea docente-investigativa con la de elaborar el saber, misión ya secular de la Academia 'Lebniziana'. Propósito constructivo que dio origen, por donde menos se pensaba, a una estructura académica original.

+La Universidad de Berlín, por sobre todo auténtica 'universitas litterarum', para efectos administrativos dispondría su unidad en doce secciones -como departamentos-, a saber: la teología, el derecho, la medicina y la filosofía. Esta última descompuesta en matemáticas, ciencias naturales y físicas, e historia. Las ciencias naturales y físicas estarían fraccionadas en física, química, biología y geología.

La filosofía, nótese bien ésto, más que ciencia, disciplina o asignatura especial a la manera de las otras, era la 'summa omnium litterarum', de todas las ciencias, de todas las letras. Microcosmos del saber humano que dotó a la Universidad de textura compacta y convergente. Como quien dice, que a esta 'facultas philosophica' llegaban profesores y estudiantes, más que a aprender disciplinas diversas, a 'filosofar', a abrazarlas y amarlas en conjunto, e incrementarlas en concierto articulado. Verdadera interdisciplinariedad. De modo que aunque 'dispuesta' la Facultad de Filosofía en seis porciones -poco importó el número-, ella anhelaba seguir siendo 'una' y núcleo medular de la universidad.

La razón formal de tal arreglo de estructura académica radicó en que todas las porciones constituyeran el haz que dotaba de poder científico -'facultas'- a una de las 'academias' de la Universidad, la 'facultas philosophica'. La Teología, el Derecho y la Medicina, eran las otras tres 'facultates', poderes o academias de la misma universidad. Principales, por decir histórico; pero supeditadas a la 'facultas philosophica' como los quehaceres se 'sub-ponen' al saber, de acuerdo con el pensamiento de Kant. 143/

+Pero no obstante la distinción que se hizo por sugerencia de Beyme, entre universidad y academia -distinción un tanto mental con fundamento real-; o la distinción entre 'facultates' y academias, éstas no son entes disparatados y alejados entre sí. Todas las 'facultates' son la fuerza de la 'universitas compacta litterarum', cuya nervadura cordial y firme es la 'facultas' o 'academia philosophica'. Sin que las otras tres resultaran ser sus ramificaciones. Se envuelven como periferia longitudinal de un nervio, que es la filosofía, porque las otras tres 'facultades' o academias, en su ejercicio investigativo y académico, deben ser tan filosóficas, esto es, tan amantes de la ciencia, y más que de la profesión, como la 'facultas' o 'academia philosophica'. Más aún, las cuatro 'facultates' -la 'philosophica', la médica, la jurídica y la teológica- son también 'academias'; están presentando la meta fundamental y el carácter de su vida y actividades íntimas, que es la investigación.

+Propósito de esta 'universitas litterarum' es hacer al hombre sin que importe mucho lo que el hombre hará -la profesión-, sino lo que el ser humano ha de 'ser' por hechura del trajín científico. Hombre siempre en punto constante de ignición creativa, cuyo hacer será la emancipación espontánea y necesaria del haber llegado a ser sabio. 144/

Esta flexibilidad y compenetrabilidad de conceptos propios, de mentes adictas al idealismo, en la práctica se traducen en entes discretos y funcionales administrativamente fraccionados. Pues una cosa es la 'universitas litterarum', los profesores ocupados de la docencia a propósito de la investigación, y no al contrario, y otra las academias a las cuales la 'universitas litterarum' está unida por el principio vital de la gestión investigativa del profesorado. Los profesores se distribuyen por las diferentes 'facultades' o academias y las secciones en que la

universidad está fraccionada según los campos del conocimiento. Vienen por fin los institutos científicos y médicos, que ya existían en Berlín desde el siglo XVIII y que pasaron a ser Academias anexas a la Universidad.

## 2. Unidad institucional

“En Alemania se ha preservado la unidad de la universidad primigenia, expresión genuina de la sabiduría antigua, lo que ha traído grandes ventajas.” 145/

En esta concepción estructural unitaria ha de verse y sentirse que la ‘universitas litterarum’, ‘dispuesta’ en ‘facultades’ y en institutos o academias -dispersos por la ciudad por razones obvias, los hospitales por ejemplo-, tiene un ligamento o principio que todo lo une y lo subtiende, no obstante las diversificaciones administrativas y físicas.

Ese ligamento o principio es la investigación íntimamente unida a la docencia. O mejor, la docencia a propósito de la investigación. De manera que la investigación lo es todo, y no sólo de la Academia y sus miembros, los académicos. Pues si se dijera (ya lo había advertido Humboldt) que la Universidad sólo debe dedicarse a la enseñanza y la difusión de la ciencia; y la Academia, en cambio, a la profundización de aquella, se cometería manifiesta injusticia contra la universidad, porque la profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores como a los académicos”. 146/

La estructura tan atada en sus elementos anatómicos y en su funcionamiento fisiológico investigativo, es de la más genuina concepción universitaria. Con ella se cumplió lo anhelado. Pues la universidad presupone la comunidad de los hombres en la investigación, la difusión y la defensa de los valores del conocimiento.

Pero ella requiere también otro presupuesto: la unidad de los conocimientos, evitando que milite en contravía el necesario fraccionamiento de la estructura administrativa y física. La palabra universidad -así pensaban quienes concibieron la de Berlín- no se puede aplicar a un instituto aislado ni a la empresa dedicada a investigación particular. Hay escuelas de toda índole, de arqueología, comercio, medicina, a las cuales no ha de darse el nombre de universidad por elevados que sean sus estudios. La universidad no es sólo una alta escuela; es fenómeno de convergencia, es Escuela Universal. 147/

La estructura concebida respondió al pensamiento de Humboldt que en una carta suya escribía al Rey de Prusia, en 1809: “Universidad significa que ningún orden de conocimiento debe estar excluído del establecimiento.” 148/

### 3. La puesta en marcha

Así las cosas, comisión organizadora y ejecutiva creada en 1910, seleccionó a quienes serían los miembros de la 'Universitas Litterarum', entre las mejores cabezas que pudo hallarse en las universidades alemanas. Casi todas frisaban en los cuarenta años de edad.

La Universidad de Berlín no dispondría de fondos propios. El erario era la fuente. Federico Guillermo III la proveyó de fábrica arquitectónica del siglo XVIII, abierta sobre la avenida Tilleus. Bien madura la idea, la Universidad pudo abrir sus puertas el 10 de octubre del mismo año, a doscientocincuenta y seis estudiantes, Schleiermacher como Decano de Teología y con Fichte como primer rector.

+Las facultades o academias fueron encargadas a talentos que en esos años hubieran demostrado alto sentido de creatividad científica. La de medicina espigó notables de las más renombradas facultades de entonces y montó por primera vez seminarios de investigación-aprendizaje. Previó condicionar el avance a las disciplinas especiales a que el estudiante hubiera adquirido suficiente visión orgánica del conjunto de las ciencias. La visión filosófica comprehensiva era en cada momento requisito esencial. Verdadera forma de interdisciplinariedad. Vivían todos percatados de que la unidad científica ayudaba el decurso del estudiante y el maestro por las prácticas clínicas en las instituciones hospitalarias.

+La facultad de derecho se deshizo del pragmatismo que a otras facultades subyugó -no exceptuadas Gotinga y Leipzig- durante el siglo precedente. Más jurisprudencia y menos abogacía. Prefirió la de Berlín profundizar en las fuentes del derecho antiguo, del derecho nacional y de los ordenamientos jurídicos de otros países, para analizarlas todas con el faro de la filosofía del derecho y la ciencia política. No es de extrañar que esta nueva facultad, a diferencia de Gotinga, se hubiera desentendido de los aspectos utilitaristas de la administración y los asuntos concernientes al comercio.

+El más claro ejemplo de reacción contra el particularismo científico utilitarista fue la facultad misma de la filosofía, suma del saber humano. Allí la filosofía no es la ciencia especial -como se dijo-, particular y especializada de las generaciones posteriores. Es facultad heteróclita en donde todas las disciplinas están puestas bajo la égida del pensamiento filosófico.

+Incluía la teología. El pensamiento de Scheleiermacher dio la pauta para los primeros pasos de esta facultad de orientación histórica y filosófica, que otorgaba preponderancia cimera a la teología moral, menos o nada ocupada de los dogmatismos propios de las diferentes confesiones. Esta visión sincretista influyó en la aproximación de las denominaciones protestantes más expandidas en la Prusia del momento, la luterana y la calvinista. Acercamiento que más tarde sería forzado por disposiciones legales.

Pero no obstante el valor nuclear de la 'Facultas Philosophica', la Universidad de Berlín rehusó superponerla a las tres restantes como facultades inferiores. El orden jerárquico medieval dio a la 'facultas artium' el carácter de inferioridad funcional propedéutica respecto a las tres facultades superiores de teología, derecho y medicina. Berlín optó por la 'facultas philosophica' como 'prima inter pares', por ser ella el núcleo de la Universidad y 'summa' de las ciencias.

Hablando en términos de hoy, tomados del modelo americano de universidad, si la universidad medieval no distinguió entre pregrado y postgrado porque toda ella era un 'continuum' académico, menos aún hizo diferencia alguna la universidad de Berlín, que prescindió de las profesiones nuevas; elevó y desprofesionalizó las antiguas, como el derecho y la medicina, y se constituyó como institución o Universidad de investigación. Por este motivo, si se insistiera en aplicar a esta universidad expresiones exógenas -como pregrado y post-grado-, la universidad de Berlín sería lo segundo, acogiéndose al recurso corriente de especificar el postgrado por la gestión investigativa y el pregrado más por la docente. 149/

Además, atando lo dicho que versa sobre la unidad institucional con lo anterior sobre la estructura académica, en términos de sistema educativo total, la Universidad de Berlín se sitúa intermedia entre la escuela o gimnasio de nivel secundario donde con fundamento en la autoridad se provee a los alumnos de los conocimientos previstos para tal nivel, y la meta final del trabajo investigativo cumplido en las facultades, pronunciadas en las academias.

De esta manera la universidad, a diferencia del estilo napoleónico, se distingue de la secundaria. En la universidad campea la libertad. 150/

#### 4. Los seminarios investigativos en la Universidad de Berlín

La práctica de los seminarios investigativos, modalidad pedagógica que elevó tanto el nivel académico de Gotinga y Halle, alcanzó pleno éxito en la Universidad de Berlín. En Gotinga -institución de énfasis práctico y aplicativo- los seminarios estaban ligados a los logros docentes o de aprendizaje para efectos útiles; los de Berlín apretaron más a profesores y a estudiantes en torno a la gestión investigativa conjunta. Digamos que en Berlín, pese a la prestancia de los profesores, el trabajo en los seminarios diluyó al máximo posible la diferencia entre docentes y discentes. El alumno pudo mejor revestirse de la riqueza cultural de los doctores, y asimilarla.

Los seminarios investigativos en la facultad teológica se desprendieron de intereses pastorales o ministeriales. A Berlín no le interesó hacer ministros de la palabra y del culto; quiso formarlos en torno a la teología natural y la teología

positiva o histórica. Un seminario de filología consistió en entrar todos -profesores y estudiantes- en el alma de la historia del mundo antiguo. La historia invadió el alma de la juventud germana y la colmó de nobles aspiraciones e ideales humanísticos, al paso que la aprestó para batallas nacionalistas. Es que la profesión y lo útil, por sí mismos, no engendran sentido humano pleno ni secundan ideales patrióticos y nacionalistas. 151/

## 5. El influjo de la Universidad de Berlín

La Universidad de Berlín se elevó pronto en prototipo universitario de Alemania en general y de Prusia, no obstante deficiencias que se advirtieron tempranas (1815) por enfrentamientos entre el autoritario Fichte y la actitud libre de Schleiermacher 152/. De esta contienda el mismo Humboldt se manifestó quejoso. Pero el espíritu de Berlín se expandió; entre 1810 y 1820 ayudó a reorganizar, restaurar y completar el cuadro universitario de Prusia que vio nacer la Universidad de Bonn.

Gracias a la repercusión de Berlín las universidades alemanas surgieron como firmes exponentes de la unidad, indivisibilidad y la universalidad del saber contra la idea de las escuelas profesionales y especiales, remembranza de la experiencia revolucionaria y napoleónica del país vecino por el poniente. El sentido de convergencia institucional universitaria en torno a la unidad del saber impidió que llegara a hacer mella en las universidades alemanas la admiración que algunos germanos experimentaron por el milagro político, bélico y aun educativo de Napoleón. 153/

El prodigio universitario alemán cruzará las aguas del Atlántico llevado en el bagaje intelectual que estudiantes y estudiosos de norteamericanos acumularon, de preferencia en la Universidad de Berlín para dar vida a sus universidades. 154/

## TERCERA PARTE

### LA UNIVERSIDAD ALEMANA FRENTE AL ESTADO

#### LOS 'MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES' ENTRE DOS GUERRAS

El florecimiento de la universidad alemana en los cuatro primeros decenios del siglo XIX se lleva a cabo durante el reinado de Federico Guillermo III de Prusia, en cuyas sienes posa la corona real desde 1797 hasta su muerte acaecida en 1840. El monarca vio sus estados desmembrados tras la victoria napoleónica de Jena y el tratado de Tilsit (1807), situación que corre hasta 1815. Un año antes había abdicado Napoleón I. En estos años Alemania se ocupa en la Guerra de liberación.

Circunstancias políticas que deben tenerse en cuenta para entender la mente de los fundadores de la Universidad de Berlín, en 1810, cuando pensaron las relaciones entre el Estado y la universidad.

#### 1. El Estado Prusiano, Humboldt y la Universidad

Se personifica en Guillermo de Humboldt el firme defensor de las libertades académicas y de la autonomía universitaria, amparables bajo la tutela del Estado. Pero cómo. De la mente de Humboldt no se apartaba la imagen de Federico II el Grande, es decir, de aquella concepción del 'despotismo ilustrado' que desde 1740 hasta 1786 había hecho de Prusia una nación fuerte. Quizás la memoria de un reinado típico del siglo XVIII se confundía en Humboldt con la concepción liberal que nacería en el XIX, orgullosas ambas formas estatales, cada una a su modo, de ser auténticas vigilantes de los bienes morales e intelectuales de los súbditos. Se añoraba el Estado poderoso que buscara la salida hacia políticas civilizadas, hundido en la conciencia de los revolucionarios franceses. En Alemania, Schleiermacher alabó el vigor moral y la fuerza adquirida por el hombre cuando se eleva a las instancias colectivas; cuando el individuo se funde con la comunidad.

Es obvio entonces que tanto en Francia como en Alemania el asunto educativo se depositara en manos del Estado. Solo que en la Prusia del momento ese estado vigoroso faltaba. El anterior, prusiano, portador potencial de la civilización nacional, tipo del organismo político que se había expandido por la Europa Central, estaba ahora agotado en su concepción y en su vida. Por lo que en defecto del estado moderno que apenas se presagiaba, en ése Estado débil que



por el momento los poseía, tanto Humboldt como Fichte quisieron confiar la obra de la educación nacional. 155/

+Pero ambos pensadores distinguieron bien entre Estado y nación. A ésta compete el derecho y deber primarios de educar e instruir a la nación alemana que por esas épocas cobraba conciencia nueva de sí. Uno y otro forjaron la Universidad de Berlín como fuerza y principio efectivo y educativo de la nacionalidad y no sólo del Estado territorial, que era Prusia. Así el Estado como institución tuviera a su cargo fomentar, subsidiar y mantener el proceso de la educación. La Universidad de Berlín sería el órgano representativo de la civilización nacional. Dominaría, -aunque no lo administrara-, el sistema de la instrucción pública alemana. La enseñanza secundaria estaría orientada a prepararle estudiantes selectos a la Universidad.

Pero aconteció que tan alta misión de la Universidad de Berlín no encontró los cauces de realización consciente. Nada fue previsto para ello. Tampoco para formar ese sentimiento de Estado-nación que era por entonces el gran propósito napoleónico. Si después la Universidad de Berlín cumplió con el papel que le asignaron sus pensadores y fundadores, ello se debió al nivel moral e intelectual de los profesores y a la onda de nacionalismo que bullía persistente en el alma de los alemanes.

De resultas, el por entonces debilitado Estado prusiano se apersonó de todo y la educación, y la universidad fue el instrumento político en la lucha por la hegemonía intelectual y moral de Alemania. En la universidad se manifestaron, de acuerdo con expresión célebre de Federico Guillermo III, las fuerzas intelectuales de un Estado que por otra parte había perdido todos sus poderes físicos y militares. Por este camino estatal y poco autónomo institucionalmente hablando, rica en el ejercicio de las libertades académicas, la Universidad de Berlín contribuyó a modelar los destinos de la nacionalidad.

El endiosamiento del Estado gestor de la nación y líder de la sociedad, fue del gusto entusiasta de la juventud alemana, pues que tal acomodo político le significaba la lucha del Estado prusiano contra el expansionismo napoleónico. Las universidades alemanas, que nunca habían sido revolucionarias y recogían una juventud en general seria, leal y devota, y profesores fieles al orden establecido, se pronunciaron en aplauso institucional de la divinización patriótica del estado nacionalista. Indubitable manifestación de romanticismo.

+Pero a su vez, el estado y en particular el prusiano establecieron sobre las universidades permanente injerencia preventiva y casi policiva. Si las universidades se defendieron en buen momento del desbarajuste universitario de Napoleón, inermes estarán ante la intervención abusiva de aquel Estado al que anhelaban servir con fidelidad grata.



En efecto, desde principios del siglo XIX (1809) el Estado estableció los llamados 'Directores de Facultades' -irónicamente dichos los 'pachá' de la Universidad- 156/ o "Comisión áulica de estudios", encargados de vigilar que nada cambiara en la enseñanza dada en las universidades, haciéndoles creer que no tenían derecho alguno sino el deber de, ante todo, formarle funcionarios al Estado". Como la Universidad de Francia al imperio napoleónico.

Estadista como fue Metternich (1773-1859), no intuyó el papel eminente de la universidad en el Estado moderno; llegó a temerla por ver en ella focos de ebullición general, hasta el punto de querer persuadir a sus colegas, sin el menor reato, de que redujeran la vida académica en las instituciones universitarias. 157/

Hubo profesores benévolos a este llamado reaccionario, secundados por no pocos estudiantes. Otros protestaron.

## 2. Los 'movimientos estudiantiles' de Alemania

En estos avatares y situaciones subsiguientes a la Guerra de liberación, vieron la luz los 'movimientos estudiantiles' de Alemania.

El alma juvenil, aleccionada por los Discursos sobre la Nación Alemana que pronunció Fichte en la Academia de Berlín durante el invierno de 1807 a 1808, se desencantó más tarde de las promesas que a la nacionalidad entera le había hecho Federico III de Prusia. El rey, terminada la guerra liberadora, se desmidió en atractivas esperanzas de un gobierno representativo y responsable. Pero incumplidas, según decir de Heinrich von Treitschke, "los jóvenes se sintieron traicionados y como vendidos al enemigo, cuando las prosaicas actividades del tiempo de paz recuperaron su predominio". No podían los jóvenes, explica el mismo autor, comprender las preocupaciones económicas que agobiaban por el momento a sus mayores. Insistieron en reclamos y exhibieron compacta solidaridad de generación desengañada, en un gran festival celebrado en Wartburg, el 9 de octubre de 1817.

Fue quizás la primera manifestación de tal carácter montada para gritar, en mezcla de alegría y amenaza, las aspiraciones del alma joven. El festival tuvo colores de otoño, en Jena, obra del 'Burschenschaft', movimiento corporativo juvenil que había creado el historiador Luden de la Universidad de la misma ciudad e inspiró otras organizaciones de carácter local. Aglutinados todos, surge la 'Allgemeine Deutsche Burschenschaft', consolidada en 1918. 158/

+¿Qué sentimientos los unían?. De todo orden, como la ansiedad de tomar parte en los hechos políticos, y la conciencia de estar facultados, por fuerza de su juventud, para el liderato moral y político de que los mayores se mostraban

incapaces. Hablando Treitschke de lo que acontecía en Jena, dice que “el engreimiento de la ‘Burschen’ se hizo intolerable. Con semblante serio, el presidente y los miembros de la Federación recorrían todas las tardes, a grandes zancadas, la plaza de mercado, deliberando con medidas palabras sobre el bienestar de la patria y las universidades. Se creían amos y señores de ese pequeño reino académico, sobre todo porque la mayoría de los profesores mostraban por los jóvenes tiranos cierta inmoderada veneración, compuesta de temor y benevolencia. Los líderes de la ‘Burschenschaft’ esperaban el momento en que su organización gobernara toda Alemania”.

El movimiento estudiantil, no exento de similitudes con el ‘hippismo’ contemporáneo y alevoso, se caracterizó también por el culto a la gimnasia. Su origen hay que buscarlo en los esfuerzos del ‘Turnvater’ -el padre de la gimnasia- Friedrich Jahn, un héroe de la guerra, que con tumultoso entusiasmo se dedicó a regenerar el físico de la juventud alemana y redimirla de la ‘afeminada’ influencia francesa. Convocados por el maestro Jahn, los estudiantes desfilaban vestidos de chaquetas de lino crudo y con largos cabellos sobre el cuello desnudo, símbolo de rebeldía. Practicaban saltos y se ejercitaban en las paralelas y el trapecio. Emprendían largas caminatas a campo traviesa, cantando y declarándose agresivamente ufanos de su virilidad. Resultar atractivamente odiosos y antipáticos al mundo femenino, fue para ellos afectado timbre de gloria.

Pero valga destacar que si desviaciones hubo en la afición gimnástica, Jahn merece justo puesto en la historia de la educación. Nadie antes de él, ni siquiera Pestalozzi, había demostrado con los hechos que el ejercicio físico científicamente conducido, por sobre los beneficios somáticos mejor dispone para los desempeños intelectuales. 159/.

+Unidos en el nacionalismo y el anhelo de poder político, los movimientos estudiantiles estaban animados de sentimientos religiosos y antisemitas. El ‘Gran Canto’ que entonaban por calles y campos los estudiantes y los jóvenes, compuesto en parte por uno de los líderes, Karl Follen, hablaba de “Jesucristo, el Hermano, el Republicano ideal, el más elevado tipo de Hombre”.

Fue Follen, como en las alevosas levantiscas de nuestros días, líder y símbolo. De niño tuvo agudos enfrentamientos con su padre. Participó en las guerras de liberación y en ellas cultivó esperanzas de poder y dominio. Terminada la campaña, retorna Follen a sus estudios de teología y jurisprudencia en la Universidad de Giessen. Era el año 1814. Sus pensamientos estaban absorbidos por la creación de gran hermandad política y cristiana que abrazara a toda Alemania. Desesperanzado por las incumplidas promesas republicanas del Rey, su lucha se tornó arrogante. Cualquier medio, así fuera la violencia armada, justificaba los fines perseguidos. Lo dominaba la obsesión por la muerte. Formó la sociedad llamada de los ‘Incondicionales’ para quienes estipuló el santo y seña: “Indisoluble pacto de hermandad hasta la muerte”. Metternich fue uno de los blancos apetecidos.

Obtenido el doctorado en leyes en Giessen, Karl Follen, juntamente con su hermano, se dedicó a organizar la ingente unión de estudiantes que hubiera de regir la 'República Libre Alemana'. Soñaba con ganarse la voluntad de los jóvenes y de los estudiantes.

El episodio de Karl Follen tuvo su final. Privado del cargo que había obtenido en Jena en 1819, durante un tiempo consideró la peregrina idea de fundar con sus secuaces un estado alemán en los Estados Unidos. Amenazado con cárcel, huyó a Francia en 1820. Expulsado de este país, hallaría refugio en Suiza. Perseguido en la nación helvecia, se embarcó hacia los Estados Unidos de Norteamérica donde gracias a la ayuda de Lafayette y de George Ticknor, presidente de Harvard, obtuvo cátedra en esta Universidad. Años más tarde, predicador de la Iglesia Unitaria, adhirió a las campañas para la abolición de la esclavitud. Morirá en barco que cruzaba el estrecho de Long Island, heraldo navegante de sus ideas religiosas.

La acción turbulenta y fanática de este líder fugitivo no desapareció en Alemania. Prosperó el movimiento de los 'incondicionales', ansioso por hallar la víctima sacrificable en aras de la libertad buscada. Estamos de nuevo en 1819. Al grupo dicho pertenecía el estudiante, Karl Sand, cargado de la ideología típica y confusa de los asctivistas obsesionados por la muerte propia o ajena, que recordaba a diario los principios escuchados a Follen. Sand estudiaba teología protestante. Emotivo, sensible, miembro de la 'Burschenschaft' de Jena, adicto con fiereza a los principios del nacionalismo romántico, escogió su víctima de turno. Será no otro que el autor dramático de tendencias rusófilas y enemigo de la universidad alemana, pero que de ella vivía prestando acciones solapadas y secretas en favor del Zar Alejandro I de Rusia. 160/ Kotzebue, que tal era el nombre del espía, murió a manos de Sand, en marzo de 1819.

Después de la este crimen, los 'Incondicionales' no cejaron en sus intentos homicidas. En julio del mismo año 1819, un joven llamado Loning intentó dar muerte al presidente Ibell, de Wisbaden. Atentado fallido. Fiel a las consignas de los 'movimientos', el victimario se suicidó. 161/

+El Ministro de Educación de Prusia, en ese entonces Altenstein, apoyado por consejeros olvidadizos de los servicios antes prestados por la universidad en favor de las ideas revolucionarias y la libertad de enseñanza, le ordenó se abstuviera de toda actividad política. Temeroso de que las discusiones políticas colmaran el alma de Europa, de las universidades y de las ciencias -la Historia, la Filosofía, el Derecho-, encontró cómodo adoptar medidas napoleónicas como someter la universidad prusiana a la más estricta supervisión académica por parte del Estado. Optó por profesionalizarla y aun demandar que se ocupara de currículos académicos equivalentes a los ofrecidos en los liceos napoleónicos en Francia. Por doquier hubo cierres universitarios, allanamientos, supresiones.

¿Cuál fue en últimas el producto de los activismos homicidas de los movimientos? Según Kumo Francke, las campañas iniciadas por Karl Follen tuvieron como epílogo “poner fin al desarrollo de la vida estudiantil en Jena y por un tiempo al menos, a las aspiraciones liberales del pueblo alemán.” El veterano canciller Hardenberg, reformista liberal que en 1815 había firmado, junto con Federico Guillermo III, la promesa de otorgar una constitución, al enterarse del asesinato de Kotzebue, exclamó: “Ahora una constitución es imposible”. La muerte del espía zarista trajo consigo la sanción de las Resoluciones de Carlsbad, represivas, que se mantuvieron en rigor durante casi treinta años, desde 1819, hasta la revolución de 1848.

+En este año, el del Manifiesto de Marx y Engels, estalla la Revolución de la Europa Central. El Imperio Austro-Húngaro se sacude. Tras sucesivos motines en Viena, Metternich renuncia; el Emperador Fernando I huye a Innsbruck y abdica más tarde en favor de su sobrino, Francisco José I.

En la conmoción política, anhelos de independencia se agudizan en los estudiantes de Viena. Inspirados en la ‘Burschenschaft’ de Alemania, conforman la ‘Legión de la Calavera’, ‘Movimiento estudiantil’ que con símbolo de cuencas ópticas y tibias cruzadas, manifiesta la alevosa agitación. Intereses comunes acercan las clases sociales y surgen pasajeras alianzas de estudiantes con trabajadores. 162/ Demandan derechos de injerencia política y libertad universitaria.

“Dos grupos participaron en la Revolución de Viena -escribe Rolland Ray Lutz-, uno compuesto por personas de edad media o avanzada, y otro de personas de edad que hacían cursos universitarios. El grupo joven desencadenó la insurrección que habría de conducir a la revolución de 1848 (...).” Mientras la generación antigua anhelaba un Imperio austríaco con monarquía constitucional liberal, los jóvenes optaban por la Gran Alemania con sufragio universal. Más activos y violentos los segundos, fueron rechazados por los mayores. El ‘movimiento’ juvenil echó entonces por sus senderos. Conformaron la llamada ‘Legión Académica’ que según parecer de Engels, aunque estaba colmada de espíritu alzado contra el despotismo imperial, fue incapaz de interpretar la naturaleza del antagonismo entre las dos generaciones. El movimiento estudiantil pereció y con él la Revolución vienesa. Sus líderes, muchos de raza judía, cayeron bajo las armas oficiales o se esfumaron del cuadro político.

+ Anticipemos que en el ocaso del siglo XIX renacerán los alborotos estudiantiles, ecos de las críticas que connotados personajes -Nietzsche y el orientalista de Lagarde, sobre ellos volveremos- instauraron contra la educación y la universidad alemanas. Parecerán revivirse los años de la ‘Burschenschaften’ y los días de tormenta y apremio de la revolución en la Europa central a mediados del siglo. Reaccionan los estudiantes contra la educación técnica y favorecen, como antes y siempre, los sentimientos nacionalistas expresados en el amor por la naturaleza y el pueblo sencillo. Conductor y líder ha de ser el camarada Karl

Fischer, poyado en la palabra incitante de su profesor Ludwing Gurlitt. Estudiantes de todos los niveles educativos hinchaban las Marchas de Brandenburgo. Serán años de grandes reflexiones pedagógicas, alimentadas por Francke, Basedow, Rochow, Frobel, Klietz, Dilthey. La 'Realschule' o 'Mittelschule' se reorganiza en mayor beneficio para los hijos de la pequeña burguesía, y la 'Fortbildungsschule', rediseñada en ley de 1900, se considerará ser gran conquista de la clase obrera que la puebla en horas tardías de la tarde. 163/

### 3. En la Universidad de Berlín

Los incidentes rememorados mostraban preñuncios desde 1819. Pero en buena hora ya la Universidad de Berlín había envergado contraenfoques opuestos a los vientos intervencionistas del Estado, válida de sus convicciones de libertad académica. El influjo de la Universidad, aunque batallada e inspeccionada por doquier, penetró poco a poco soliviando los deseos de libertad. Fue la gran batalla de las universidades alemanas por su autonomía académica en la primera mitad del siglo XIX. Lucha que poco a poco se convirtió en victoria, a la muerte del emperador Federico Guillermo III, en 1840, y con la caída de su ministro Altenstein.

+De no haber sido por este verdadero exponente de la universidad moderna, Berlín, manifestación clara y explícita de lo que debería ser el auténtico estilo de universidad, el espíritu antirrevolucionario y represivo que se expandió desde el Estado prusiano por toda la confederación de los estados alemanes, hubiera dado al traste con la libertad de expresión, publicación y cátedra. Ni se hubiera originado entonces la libertad de investigación y acceso a sus fuentes, libertad que Fichte señaló prioritaria. En aquellos principios del siglo, el filósofo, consciente de que ya abundaban los libros, pensó ser obsoleto destacar la libertad de cátedra como la máxima bandera de las libertades académicas universitarias. Desde entonces las universidades pensaron que la libertad de investigación es la principal libertad académica de las universidades. 164/

Paulatinamente se comprobó que la universidad, institución social, pensando con libertad en términos de nación y nacionalidad puede llegar a coincidir en principios y criterios con estados y gobiernos, en procura de propósitos e ideales comunes. Más se consigue con el respeto a la libertad universitaria que con intervenciones de autoridad restrictiva.

### 4. Años de crisis y críticas a la Universidad

Toda idea, por perfecta que parezca, escolla al navegar los mares de la acción. Esta suerte corrieron la Universidad de Berlín y las restantes universidades alemanas. Hallarán en sus claustros las mentes que las someterían a juicio riguroso.

#### 4.1 La actitud crítica de Federico Nietzsche

Nietzsche, con actitud crítica, en conferencias que dictó en 1871 y 1872, manifiesta su propósito de hablar, sin dárseles de profeta agorero, del porvenir de las “instituciones alemanas” de educación: las escuelas populares, las escuelas reales -'Real-Schulen-, los gimnasios, y las universidades, advirtiendo que deja de lado todo intento comparativo con las similares de “los demás pueblos cultos”. 165/

Reconoce de entrada que un “espíritu ideal presidió el nacimiento” de los establecimientos de enseñanza en Alemania, y “elevada tendencia de su fundación”. Pero que en la vigente “altura de los tiempos”, “dos tendencias igualmente perniciosas en sus efectos y que, por su fin, se unen y vienen a correr juntas”, dominan sobre dichas instituciones. Una busca la ‘mayor extensión de la enseñanza’ para ‘ensanchar’ y ‘difundir’ la cultura, lo que conduce por fuerza a su ‘simplificación’ y ‘debilitamiento’. Y a la entrega de sus pretensiones de autonomía porque se subordina el saber a las querencias del Estado.

¿Por qué así?, se pregunta el filósofo. Porque al solicitar “mayor volumen de la cultura y su más extensa difusión” se la está confundiendo con la utilidad, con la “cultura rápida” que sin dilaciones haga del estudiante un “ganador de mucho dinero”, en lo cual existe una evidente “inversión de valores”.

La universidad y el Gimnasio del cual aquélla es como “su segundo piso”, insiste Nietzsche, presionados por dichas exigencias que se denominan la “cuestión social”, olvidan su deber de responder, ante todo, a los “tres grados de la cultura”: “el primero constituido por los postulados filosóficos; el segundo por los instintos artísticos y el tercero, por el estudio de la Antigüedad griega y romana, como imperativo categórico de toda cultura”. Pero estamos viendo, prosigue el filósofo, que entregadas nuestras instituciones a formar al hombre ‘curant’, al común y corriente que va tras el beneficio económico de manera exclusiva, se hacen fieles servidores “de lo pequeño”, sustituyendo “el problema filosófico por el histórico”, actual o inmediato.

“Ahora bien -exclama-, si arrojamos, juntamente con la filosofía y el arte, a los griegos, ¿cómo podremos ascender en la escuela de la cultura?. Se dirá, -contraarguye- que la universidad ha fomentado en los jóvenes la erudición alemana, el espíritu de investigación alemán, el honrado instinto de investigación alemán, la aplicación alemana: bellas, magníficas cosas que causan la envidia de las demás naciones, cuando son fecundadas con lluvia benéfica por el espíritu netamente alemán”. “Pero este espíritu -insiste Nietzsche-, hoy os amedrenta, y esto ha formado sobre nuestras universidades una atmósfera pesada e impura que abrumba y asfixia a lo mejor de la juventud”. El asesinato de Kotzebue 166/ lo utiliza el filósofo para probar su tesis, quizás un tanto pesimista.

La mal entendida “libertad académica” ha hecho olvidar que toda una cultura empieza con obediencia, subordinación y aun servidumbre; dirección de que en los momentos en que habla carece la universidad. Para expresarlo con la metáfora y el lenguaje poético de que hace gala Nietzsche cuando escribe, se figura primero a un sordo que sin poderse remontar a la existencia de los sonidos ni de la música, contemplara con su vista a los integrantes de una orquesta, entregado cada uno por su cuenta al ensayo de su porción de partitura. No podría pensar que tan grotesco y humorístico espectáculo fuera símil de una universidad.

Tampoco lo sería, para quien sí puede oír y apreciar el arte musical, el concierto de una orquesta dirigida por mediocre batuta; el espíritu cómico de la anterior estampa desaparece, pero ondean el aburrimiento y el sueño, y aun la ira ante las “faltas de ritmo, la vulgaridad de la melodía, la trivialidad del sentimiento. La orquesta se convertiría para nosotros en una masa indiferente o enojosa, casi repugnante”.

“Pero imaginad -concluye Nietzsche- en alas de la fantasía, que el director es un músico de genio: al instante notaréis algo maravilloso. Parece como si este genio hubiese comunicado repentinamente a todos aquellos cuerpos medio animales un fuego chispeante, una chispa de inspiración, como si un ojo demoníaco los sugestionase a todos. Ahora oímos y vemos: nunca nos saciaremos de oír. Si ahora consideramos otra vez la orquesta, con sus arrebatos sublimes o sus lamentaciones lánguidas, si acechamos la viveza de los movimientos musculares y la rítmica precisión de cada gesto, sentiremos que existe una armonía preestablecida entre el director y los dirigidos y que, en el orden del espíritu, todo depende de semejante organización. En esta imagen os doy a entender lo que yo exijo en un verdadero establecimiento de enseñanza, lo que no veo ni remotamente en la universidad”.

Deberá por tanto, la universidad, para salir de su lamentable estado, ‘renovarse’, ‘rejuvenecerse’ y ‘depurar’ el espíritu alemán que le dio origen, aspirando sólo a que, mantenida en su ser, se haga ‘moderna’ y ‘adecuada a los tiempos’. Quizás piense Nietzsche en su parábola de las ‘transformaciones del espíritu’ que de camello sobrecargado y sumiso, llegó a ser el león rebelde que actúa porque quiere y no porque debe y, más tarde, se transformó en el niño que es inocencia y olvido, un empezar de nuevo,(...), un primer movimiento, una santa afirmación”. 167/

#### 4.2 La misión universitaria según Paul de Lagarde

En los años setenta del siglo XIX se agitaban en Alemania ideas en torno a posible reforma legal de la educación. Paul de Lagarde, orientalista experimentado en liceos clásicos y científicos y también en la universidad de Gotinga, entró en el debate mediante escritos producidos en 1878 y 1881.



+Estas son las tesis fundamentales de de Lagarde: Los liceos y las Universidades de Prusia son establecimientos de enseñanza, no de investigación. De ésta encárguense las academias para producir ciencia y velar por la vida de los investigadores, pues descubrir no es función de la universidad. A la vez, la formación en profesiones prácticas es de manejo de otras instituciones establecidas para el efecto. Por no haberlo entendido así, “las universidades alemanas tienen dos fallas fundamentales: ser una mezcla de academia, universidad y escuela profesional y en consecuencia, “son sólo una forma muy imperfecta de establecimientos de enseñanza”.

Yo señalo, prosigue de Lagarde, como fin de la universidad, que sea un establecimiento capaz de proporcionar a quien lo desee “una visión de conjunto sobre el estado y resultados de la ciencia en su sentido más amplio”. También, “educar al hombre”, lo que significa orientar su voluntad y habituarla a tender siempre al bien; pues “en tanto que sólo lo bueno es útil, en cierto grado educamos siempre que formamos”.

+Otros puntos de vista sostiene el profesor de Lagarde, que tocan con lo pedagógico y con las relaciones entre investigación y docencia. Sobre lo segundo menciona la escasa frecuencia de hallar adunadas en la misma persona las cualidades de ser gran investigador y gran maestro. Si lo primero, su lugar es la academia; si lo segundo, opina ser necesario que quien enseña, alguna actividad científica ejerza, muy limitada, a fin de poseer visión de conjunto sobre lo enseñable a su cargo y ser capaz de, en ello, iniciar a otros.

Al estudiante, decía, ha de enseñársele y exigirle que al maestro lo escuche atento. Tomar notas el estudiante o exponer, como dictando, el profesor, son origen de inexactitudes que no le hacen justicia a quien enseña ni a lo que enseña. Es un error esperar demasiado de los liceos y que todo se les exija a la vez.

“El menú de los estudiantes (el currículo) a menudo se combina a tontas y a locas: a un vaso de agua mineral sigue inmediatamente una ensalada de langosta. No es de extrañar, pues, que los estómagos se estraguen y que el ‘dietista’, que los mortales llaman ‘repetidor’, tenga que asumir la misión extensiva a dominios enteros de la enseñanza universitaria, de administrar el saber en porciones homeópaticas, hasta poner a los estropeados jóvenes en condiciones de dejarse ver sin excesiva vergüenza”.

No se produce comunicación entre profesores universitarios y alumnos allí donde el profesor sólo dicta una clase, y no dirige a la vez ejercicios prácticos y seminarios; la consecuencia de este estado de cosas es de máximo perjuicio para la enseñanza.

“No queremos alumnos sabios o que se crean sabios: queremos alumnos sensibles, pues como todo lo bueno, también el conocimiento viene por la voluntad, cuyas alas son el sentimiento y la fantasía, cuya fuerza propulsora es el amor”.

La universidad no es asilo de profesores indolentes y desmotivados. El Ministerio de educación pública que hasta ahora y a menudo ha sido político, sea irrevocablemente transformado en un ministerio técnico. 168/

## 5. La Primera Guerra Mundial

Esbozamos arriba dramáticos decenios de la política alemana en el siglo XIX, que tantos intereses y curiosidades han despertado dentro del universo de los historiadores. 169/

+Retomemos el hilo histórico. Otto, príncipe de Bismarck (1815-1898), fue el Canciller de Hierro del rey Guillermo I de Prusia desde 1862. Con la victoria de prusianos sobre austríacos en la batalla de Sadowa (1866), se puso fin a la confederación Germánica. Motivos de menor monta, relacionados con la sucesión de la corona española, causaron la guerra franco-prusiana; las tropas de Prusia llegan hasta París.

Se enfrentó el Canciller con los católicos en la lucha religiosa del ‘Kulturkampf’, entre otras razones por la libertad de enseñanza 170/ y estimuló el socialismo de estado para congraciarse con la clase trabajadora. Acataron las universidades el férreo mandato del gobernante y orgullosas se sintieron de formarle fuerzas militares y talentos científicos a la burocracia oficial. 171/ Pareció que la universidad alemana siempre hubiera vivido y de vivir hubiera tensionada entre la idolatría por el Estado y sumisión a sus dictados, y las libertades universitarias de pensar y enseñar.

La Constitución prusiana de 1850, en materia educativa, recogió principio fundamental de la Constitución de 1794 en cuanto a que el derecho a enseñar es natural y universal, mientras sea la verdad y el bien, con estos términos más propios del siglo XIX: “El arte, la ciencia y su enseñanza son libres”. Pero en la práctica, Bismarck fue hostil a la enseñanza privada por ser ella una competencia para la del Estado y no resultarle útil para fines políticos. 172/

+Chocó el expansionismo de Bismarck con las potencias occidentales, herencia invasora que pasa a manos de Guillermo II (1859-1914), rey de Prusia y Emperador de Alemania desde 1888 hasta 1918.

El antagonismo germano-eslavo en los Balkanes, la agresividad expansiva de Alemania y la ambición de Guillermo II por llevar su influencia hasta el Cercano

Oriente, se destacan en la Primera Guerra Mundial (1914-1918). El asesinato en Sarajevo del Archiduque Francisco Fernando de Austria, el 28 de junio de 1914, fue causa inmediata del conflicto bélico que cubrió de sangre y muerte a Alemania y Austria-Hungría, y a Turquía y Bulgaria en batalla contra los Aliados: Francia, el Imperio Británico, Rusia, Serbia, Bélgica, Italia, Rumania, Grecia, Portugal, Japón, los Estados Unidos y otros países. En Latinoamérica, Argentina discutió su ingreso en la conflagración, por los años en que se preparaba el ambiente para la reforma universitaria de Córdoba (1918). 173/

Al término de la Guerra, Guillermo II hubo de abdicar. Alemania signó derrota en el Tratado de Versalles de 1919, perdiendo con ello sus colonias de ultramar y retornó a Francia la Alsacia y la Lorena.

El desastre bélico sirvió los intereses del Partido Nacional Socialista. Ya lo veremos, no sin antes recoger pesares universitarios nacidos entre los escombros del desastre.

### 5.1 Max Weber y la Ciencia como vocación profesional

Conduce Weber (1864-1920) su análisis del momento universitario que vivía Alemania en los dos primeros decenios del siglo XX, por reflexiones en torno a la ciencia avistada como profesión vocacional. Lo hace en 1918 a instancias estudiantiles de la universidad de Munich. 174/

Distingue el sociólogo alemán entre la vocación 'externa' y las notas, condiciones y exigencias de la que llama, por contraste, vocación 'interna' a la profesión científica.

En cuanto a la primera, vocación 'externa', expone el proceso a que ha de someterse en Alemania quien aspire a la ciencia como quehacer profesional, la estancia o etapa del 'Privatdozent' (docente libre), que goza de la 'licentia docendi', a diferencia del 'assistant professor' de los Estados Unidos. Anota Weber que mientras en Alemania juegan mucho el azar y la buena suerte del candidato, el sistema burocrático de Norteamérica le despeja desde el primer momento perspectivas fiables y que, quizás debido a ello, como en tantas otras cosas fuera y dentro de la universidad, "nuestra vida (alemana) está americanizándose en puntos importantísimos, y (que) este desarrollo seguirá extendiéndose".

Advierte Weber que "la ciencia como profesión vocacional está condicionada por haber entrado en etapa de forzosa especialización, desconocida en tiempos anteriores e inmodificable en el porvenir". Lo cual exige al aspirante a tan delicado hacer convencerse de que "sólo mediante riguroso esfuerzo especializado podrá ser dueño del pletórico agrado de producir algo de veras

positivo, algo que durará, y percatarse de que todo ello no se adquiere sin auténtica entrega”.

Mas por legítima que sea la pasión científica, es también necesaria la “inspiración”, pues no basta la “fría inteligencia”. Ha de contarse con el advenimiento -que no siempre acontece- de la “ocurrencia”. Es la imaginación creativa, aliada indispensable del ajetreo intelectual.

La ocurrencia acertada surge del trabajo y la reflexión, de la actitud investigativa permanente y del esfuerzo continuado y laborioso que han de precederla en la mente del ingenioso aficionado o del científico sistemático. Este tiene a su favor la sólida seguridad que el medio le brinda, por lo cual es capaz de controlar y estimar el alcance del hallazgo. Pero a ambos, aficionado y científico, la idea luminosa les crea compromiso y a ninguno lo exime del esfuerzo y trabajo posteriores.

“Ambas cosas, pues, trabajo y pasión, provocan la ocurrencia. Que llega cuando a élla, y no a quien la tiene, se le ocurre llegar”. Y llega en momentos impensados.

¿Por qué al uno sí, no a los otros, ocurrió la ocurrencia? El tener inspiraciones científicas -se responde Weber-, depende de destinos ocultos y, además, del “talento(...)”. De donde deriva la “idolatría conceptual” que se les rinde a la “personalidad” y a las “vivencias”. Vivencia es ‘vivir’ la ciencia y enamorado de sus novedades; viviéndola se forja la “personalidad” del científico, dispuesta a servir desinteresadamente los intereses del saber. Por ello, quien pretende dedicarse a la ciencia “por la ciencia misma”, hágalo prescindiendo de que otros puedan explotarla comercial o industrialmente. ¡Si bien es cierto que en el conocimiento de las leyes últimas del acontecer cósmico se encuentra el origen de los logros técnicos y tecnológicos!

Podría pensarse, y así piensan algunos, que los descubrimientos científicos de índole astronómica, biológica, física o química son insuficientes para enseñarnos el “sentido del mundo”, porque la ciencia, se dice, carece de sentido y de supuestos, y extingue radicalmente la fe en que pueda haber algo así como un sentido del universo.

Ello no es cierto, afirma Weber, y recuerda el dicho de Swammerdam, naturalista holandés del siglo XVIII: “Os traigo aquí demostración de la providencia divina en la anatomía de un piojo”. Es que las ciencias naturales, como por ejemplo la física, la química o la astronomía, no han de limitarse a lograr éxitos técnicos; pues si estos suponen conocer las leyes últimas del acontecer físico, estructurables hasta donde las ciencias lo alcancen, más allá han de reconocer la existencia del orden ético .

Tienen por ello, un quehacer político, aunque la política deba quedar por fuera de las aulas académicas, a no ser que se la introduzca en ellas en razón del análisis científico y sin ánimos impositivos.

Por ello el maestro universitario no es un conductor ('Führer') sino el analista sereno de tendencias e ideologías, así se vea en la enojosa situación de señalar hechos incómodos a la política. Deber del maestro es ayudar a cada individuo -y aun, acaso, obligarlo- "a darse cuenta del sentido último de sus propios actos", lo cual "no parece ser pequeña ganancia" porque está trabajando en servicio de los poderes éticos.

## 5.2 Max Scheler y la 'universidad popular'

El pensamiento de Max Scheler busca acompasar las tradiciones históricas de la universidad alemana, exigente y selectiva -por no decir elitista-, con los movimientos que siguieron a la Guerra Mundial -escribe Scheler en 1921-, tan propicios a la "extensión universitaria". 175/

"Las universidades son realidades tradicionales, viejas, firmes y ya dadas, productos de una historia secular; mientras que la exigencia de una nueva clase de cultura popular sistemática y la organización necesaria para ello, constituyen lo nuevo, lo lábil, lo que se halla en tren de formación, siendo sólo una idea reciente que ha de llevarse a cabo".

De otra parte, aquélla, la vieja universidad, "no constituye ya la dimensión sólida y segura que era antes". Las profesiones académicas que de ella surgieron, sus docentes y el estudiantado, se ven en la urgencia de luchar duramente para mantener su situación económica y social, al tiempo que en gran medida la universidad se siente llevada al banquillo de los acusados como escuela suprema de 'elites' directivas(...)"

Contra ella y contra estas se levantan ya corrientes corrosivas de desconfianza, incluso acaso ciertas "ínfulas de superioridad" que provienen de los "círculos populares".

Por todo esto urge plantear la "intrincada situación del problema universidad y universidad popular".

+Sabido es que funciones de los "altos establecimientos de cultura" del pueblo occidental, civilizado y moderno, han sido la "fiel conservación y transmisión de los supremos bienes del saber y la cultura, conquistados en la labor histórica común de los pueblos occidentales"; la "enseñanza e instrucción metódica y pedagógica, economizándole fuerzas hasta lo más posible a la preparación

profesional y especializada de toda clase de 'especialistas' al servicio del Estado, de la iglesia y de la sociedad, funcionarios de toda clase, profesiones liberales, comerciantes, etc."; la continuación metódica de la investigación científica; la "continua formación y el cultivo espiritual de la persona humana hasta lo más posible", y la "más correcta, sencilla y adecuada difusión entre los diversos estratos y clases del pueblo de los bienes de la cultura y del saber, y ésto, a través de las instituciones intermediarias que se hallan entre los establecimientos superiores de enseñanza, investigación y cultura, y aquello que se aprende en la vida y en las escuelas elementales(...)"

En esto último, precisa Scheler, está situado el problema de la "universidad popular", precisamente cuando se percibe que el sistema alemán histórico "ha fracasado fundamentalmente en cuanto a las dos últimas tareas" y también respecto a "las tres primeras", porque ya no es la universidad ese 'totum' anhelado, esa 'universitas' medieval que bien supo heredar y asimilar la Alemania de principios del siglo XIX, cuando filósofos concebían la Universidad de Berlín.

Por ello se requiere una reforma que Scheler sintetiza sugiriendo, primero, modificaciones y fundaciones; aspectos específicos para la organización de la "universidad popular, y formas de cooperación entre la "universidad", transformada, y la "universidad popular".

+En cuanto a lo primero, insiste en que la "universidad actual", heredera de la decimonónica, se transforme de modo progresivo en "un instituto que se proponga a conciencia una educación predominantemente profesional y especializada. Que se funden nuevos institutos de investigación, establecimientos de investigación en estrecho nexo con las universidades y las academias o sólo en simple contacto con ellas, como algunos que ya existen en Berlín, Colonia, Frankfurt y Kiel. Que se creen establecimientos del tipo "del Collège de France", en los cuales "los investigadores más sobresalientes(...) transmitan el saber de la época, no sólo a los estudiantes(...), sino también a los viejos académicos de las distintas profesiones, habida cuenta de los progresos de la investigación y a la luz de las más diversas concepciones del mundo y de la vida". Y que "se creen universidades populares independientes de la universidad, dentro del marco de una ley federal del Reich". Como política de transición hacia los establecimientos al modo del Colegio de Francia y de las universidades populares, sugiere Scheler intercalar "Academias de ciencias políticas y sociales que se propongan la tarea, bastante dejada de lado entre nosotros, de colocar todo el saber especial al servicio de las cuestiones de actualidad más importantes, sobre todo las políticas".

+En lo pertinente a la organización de la Universidad popular, propone Scheler analizar cuidadosamente la obra de W. Picht, 'Extensión universitaria y movimiento de universidades populares en Inglaterra', sobre todo en la parte sobre la 'Workers Educational Association' 176/ donde se demuestra en qué forma benéfica el fuego que se levanta desde las profundidades de la clase obrera

anhelante de cultura, se unió al alimentado por los representantes más significativos de la cultura universitaria inglesa, impulsados, con sabiduría e inteligencia, hacia atender las necesidades espirituales y anímicas de la clase proletaria.

De esta manera, juzga Scheler, el universitario enseñará al obrero que “no existe, ni existirá, ni ha existido jamás en el mundo, una cultura surgida de una clase”, porque una clase “sólo tiene intereses y nada más”. “Que lo que se llama ciencia proletaria (en oposición a la ‘ciencia burguesa’) son sólo sobras y migajas de la llamada ‘ciencia burguesa’, ya más adelantada, en medio siglo al menos, de lo que deja caer de su mesa de festín. “Que las ideologías de clase son todo lo contrario de la cultura y de la ciencia(...)”. “Que la cultura, en principio comienza a significar algo serio y humanamente valioso, cuando independientemente de toda intención económica y política, y aparte del trabajo en la industria, en la fábrica, y de todo ‘interés’ de partido o de clase o de cualquier otra índole, es aprehendida como el objetivo específico del alma misma”. Finalmente, “que el proletariado abandona servilmente sus sagrados derechos sobre los bienes culturales nacionales y universales, cuando persigue la ficción de una ‘cultura de clases’ o de una ‘cultura’ que surge e impone su vigencia a partir del trabajo manual o de la técnica moderna”.

Los universitarios, por otra parte, ésto haciendo, deberán ajustar sus conceptos sobre el “trabajo espiritual” a la situación actual de Alemania, abocada a su restauración por el duro “trabajo material” que se le exige después de la Guerra.

+En cuanto a la Universidad popular, no debe ella imponerse objetivos “ni demasiado altos ni demasiado bajos”. Tampoco decidirse con exclusividad por la preparación para el trabajo profesional práctico e inmediato, dejando en el olvido la formación del entendimiento y la intuición y aun, lo que es posterior, el correcto entrenamiento para bien disponer el ánimo, la voluntad y la afectividad. Tampoco, finalmente, creer que la unificación nacional; la eliminación de oposiciones entre las ‘clases’, y el valor político de la anhelada democracia, se consiguen si antes no se ha inculcado que “deben colocarse en primer lugar el valor y el placer en el ejercicio de la actividad espiritual, en el crecimiento y enriquecimiento del alma y en una palabra, en el puro valor de realización de lo humano, que aseguran la cultura y el saber autónomamente elaborado”.

+Los aspectos prácticos de colaboración entre la Universidad y la Universidad popular, concluye Scheler, pueden reducirse a los siguientes puntos fundamentales. Cooperación de la universidad en la creación, conservación y organización de la universidad popular. Integración del profesorado de la universidad popular con docentes de la universidad. Formación de los futuros docentes de la universidad popular en la universidad: cátedras de pedagogía. Estudio comparativo en la universidad, de los problemas de la educación popular, e investigación de las condiciones sociológicas de la cultura popular por las

diversas ciencias. Posibilidad de la colaboración de los docentes privados ('Privatdozenten') en la universidad popular. Cooperación de los estudiantes. Cursos populares que se organizarían periódicamente por las universidades anexas a la universidad popular, como medio de perfeccionamiento de aquellos que ya han frecuentado la universidad popular. Proponer a la universidad popular los mismos temas científicos que aquella elabora, esto es, los cuatro grandes dominios siguientes: religión, concepción del mundo y de la vida, filosofía; ciencias del espíritu y de la cultura (historia, literatura, idiomas, arte); ciencias naturales exactas y descriptivas, matemática y técnica; sociología, ciencias sociales y del Estado, ciencias jurídicas, ciencias económicas. En esta forma la universidad previene a la universidad popular y a los obreros de atribuir preferencia unilateral en exceso a las ciencias sociales, a las del Estado y a las ciencias económicas.



## CUARTA PARTE

### LA CIENCIA Y LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DEL NACIONALSOCIALISMO ALEMAN

Dejemos, así resumidos, documentos que atañen al ejercicio autocrítico de la universidad alemana decimonónica y a los intentos de reforma inspirados en el abatimiento de la primera Post-guerra.

Nos hablaron Nietzsche, de Lagarde, Weber y Scheler, y Karl Jaspers lo hará a partir de 1923. Pero no habrá mucho tiempo para actuar. Otra gerra se avecina

+No titubeamos en reconocer los méritos científicos de la universidad alemana, pese a que en ella se formaron hombres causantes dos contiendas enormes. La ya recordada y la Segunda que vendrá. Recojo el pensamiento de Ian Winchester:

“El ocasional visitante de la adormecida Alemania de 1800, se hubiera visto comprometido en un lance de espada, embriagado de cerveza o entretenido en amena conversación sobre los autores clásicos, sin imaginar siquiera que Von Humboldt, en 1808, sería capaz de inducir reformas en el sistema educativo de Prusia y de crearle una universidad investigativa a poco aliada con el Estado y con la industria, convertida en modelo de todas las universidades de Alemania y llamada a dar inmensas contribuciones culturales y científicas al mundo del siglo XIX. Y ¿quién iba a pensar que durante treinta años del siglo XX, esa universidad grandiosa, sumisa en mala hora a imperativos lingüísticos, raciales y nacionalistas, comprometería su independencia, su neutralidad, sus capacidades críticas y sus desempeños de centro cultural y, si no todas sus publicaciones, sí su competencia científica?

“El decurso de las Universidades de Alemania es, así lo pienso, ilustrativo de las preocupaciones que hoy me acompañan (1986). Nunca antes en la historia de las Universidades, con excepción quizás de aquéllas situadas en los siglos XII y XIII, un grupo de universidades pudo causar tanto impacto en la cultura humana como sí lo hicieron las de Alemania en el siglo XIX. La física, la química, la arqueología, la escolaridad histórica y los estudios clásicos y bíblicos, todo fue transformado. Avanzaron las matemáticas en formas increíbles. Entre 1810 y 1914 el mundo tuvo sus ojos posados sobre Alemania. Es pasmoso que tanta

maravilla fuera producto de escaso número de hombres, profesores y estudiantes, si lo comparamos con las cifras universitarias de nuestros días. La Universidad más grande de esos tiempos, la de Berlín, tuvo 214 instructores y 2834 estudiantes; Gotinga, la Universidad del gran Gauss, sólo tenía 124 profesores y 909 estudiantes; la histórica Heidelberg acaso si dispuso de 113 maestros para 461 estudiantes. El sistema universitario alemán contaba, en 1878, 1887 instructores y 17.846 estudiantes”. El autor que cito compara estos guarismos con la Universidad de Toronto, la suya de 1986, cuatro veces más grande, y se pregunta si sería ella capaz de producir tantos prodigios científicos.

“La razón (continúa Winchester) por la cual reparo en las Universidades alemanas de hace un siglo, es la angustia que me acoge porque las universidades son a veces incapaces de mantenerse en alerta para defender su integridad. Ya no es posible a las Universidades (como lo fue en la Edad Media) declararse en ‘cessatio’ o emigrar para defensa incólume de su independencia e institucionalidad. A decir verdad, el término del siglo XIX y el principio del XX les fue muy dificultoso a las universidades alemanas y a las restantes de Europa mantenerse en sus sitios de cultura. Las de Alemania, aliadas cada vez más con la política nacionalista de Bismarck, brillan como centros de la ‘cultura germana’ pero fallaron como centros de la cultura humana. No podemos pensar que de mejor suerte hubieran gozado Cambridge o París y Harvard o Bolonia en esos días. A poco de haber estallado la Primera Guerra Mundial, mientras las Universidades de Europa y los Estados Unidos enviaban a sus jóvenes para ser masacrados por razones ‘culturales’, Bertrand Rusell fue puesto en prisión inglesa por hablar contra la guerra; perdió su ‘fellowship’ en Trinity College y en Cambridge, pues su preocupación por la cultura humana poco valía frente al nacionalismo fanático en que tantos hombres de la universidad jugaron también papel poco glorioso.

“Pienso (concluye Winchester) que las universidades en las dos guerras y en tiempos subsiguientes resultaron inferiores a las fuerzas que las atrapaban”.

“Así en parte, porque disparatados, egoistas, envidiosos y competitivos los intereses emanados de la Revolución Industrial y porque inexistente ya un cuerpo de valores capaz de motivar por igual a todas las universidades en conjunto, como quizás sí lo hubo en tiempos de Alberto Magno y Tomás de Aquino, cada institución superior, aislada en su soledad, cayó vencida”. 177/

Incidieron todas, como nos será evidente, en la manida sentencia de que la Universidad ha de ser reflejo de la sociedad, y no su norma. 178/

Peores tiempos se aproximan.

De tan convulsionados avatares políticos y bélicos, que afectaron la faz del mundo, surgen tres modalidades universitarias en Alemania. La de tiempos de Adolfo Hitler y después de 1945, las de Alemania Occidental y de Alemania

Oriental, porque sacó ventaja Stalin de su pacto con los Aliados en Yalta (1945) y el muro de Berlín se fragua hirsuto para disecar la nación teutona en polos de yuxtaposición opuesta. Ocupémosnos ahora del tormento de la universidad 'hitleriana'.

1. La República de Weimar. Constitución de Weimar y Educación. Hitler en el escenario político y educativo

Concluída la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la abdicación de Guillermo II (1918) y la firma del Tratado de Versalles (1919) sancionaron ante el mundo la derrota de Alemania que prosiguió envuelta en conflictos obreros que habían estallado en Kiel el 3 de noviembre de 1918, e indecisa entre la dictadura proletaria al estilo de la soviética triunfante en octubre de 1917, o la vía democrática con elecciones generales. La Conferencia Nacional de Berlín, convocada el 16 de diciembre de 1918 por representantes obreros y militares revolucionarios, arrojó mayorías en favor de los socialistas moderados (los futuros Socialdemócratas) que propusieron una Asamblea Nacional Constituyente. Elegida el 19 de enero de 1919, sesionó efectivamente el 6 de febrero en Weimar, la ciudad de Goethe y Shiller y símbolo de tácito deseo de que naciera allí la Primera República Alemana, asida a la tradición humanística de la época clásica.

La Asamblea fue cuna de la Constitución de Weimar que se decide por un Estado, dicho el Imperio Alemán, federado, republicano y democrático, con un Presidente a la cabeza elegido para siete años por el pueblo. Primero de este rango fue el dirigente de los Socialdemócratas Friedrich Ebert (1919-1925).179/

+La legislación educativa alemana sintetizada en la Constitución de Weimar, con muchas normas que proceden de aquéllas sancionadas en 1850, consigna que es "deber principal y derecho natural de los padres la educación física, moral y social de los hijos, por cuyo cumplimiento vela el Estado" (art.142), a lo cual "el Estado concede protección y es partícipe de su tutela" (ibid.). Para atender a la instrucción de la juventud se fundarán institutos públicos con la cooperación del Reich, de los Estados y los Municipios (art. 143). "Sin la autorización del Estado y sin someterse a las leyes del Estado no pueden fundarse escuelas privadas en sustitución de las públicas(...)", autorización que no se dará sino comprobadas las necesidades sociales, las calidades y la subsistencia de lo privado que se cree (art.147). "La organización escolar está sometida a la vigilancia del Estado en la cual pueden tomar parte también los Municipios. Esta vigilancia será ejercida con carácter de oficio principal por funcionarios especializados" (art.144). "(...) La preparación de los maestros será uniforme en todo el Reich(...). Los profesores de las escuelas públicas son funcionarios con sus derechos y sus deberes" (Art.143). "La instrucción es obligatoria y durará en las escuelas de primeras letras por lo menos ocho años y después seguirán los

alumnos en la escuela de perfeccionamiento hasta la edad de 18 años cumplidos (...)” (art.145). “La ordenación de la escuela será orgánica. Habrá una enseñanza fundamental común para todos, a la cual seguirá otra intermedia o secundaria que se dará con miras a las distintas profesiones. Para la admisión de un niño en determinada escuela se tendrán en cuenta sus aptitudes e inclinaciones, y no la condición económica y social o confesión religiosa de los padres. Sin embargo, a petición de los padres y tutores, serán fundadas escuelas de sus ideas religiosas o filosóficas, para no alterar lo establecido en el primer apartado respecto del funcionamiento orgánico. La voluntad de los padres ha de ser respetada hasta donde sea posible (...)” (art.146). “En todos los centros docentes se ha de atender a la formación moral, al civismo, al valor personal y profesional, según el espíritu de la nación alemana y de la reconciliación de los pueblos(...)” (art.148). “La instrucción religiosa es materia ordinaria de enseñanza en las escuelas, excepto en las aconfesionales, la cual será dada en conformidad con los principios de la respectiva confesión, salvo el derecho de vigilancia del Estado (...)”. “Se conservan las Facultades de Teología en las Universidades” (art.149). “ (...) la enseñanza popular, incluídas las universidades populares, será favorecida por el Reich, por los Estados y por los Municipios” (Art.148). 180/

En desarrollo de estas disposiciones constitucionales, algunas de las cuales nos hacen al menos recordar normas napoleónicas, la Asamblea Pedagógica Nacional convocada por el Gobierno en junio de 1920 -Reforma Escolar- crea las ‘Pedagogische Akademien’ fraguadas en la mente de Karl Heinrich Becker (1876-1933) o Escuelas de Magisterio para la formación de maestros de todos los niveles, incluido aun el universitario. Sucesivas leyes dentro del decenio descubren propósitos socializantes de una escuela unificada (‘Einheitsschule’), oficialmente reglamentada, popular (‘Volksschule’), y renovada en su pedagogía de modo que se dé cabida a lo práctico -‘escuela de trabajo’- según la concepción de Kerschensteiner. La secundaria contará con instituciones, las ‘Aufbauschulen’, destinadas a facilitar el ingreso en las universidades a los jóvenes de poblaciones pequeñas, y los Gimnasios se basarán sobre principios científicos de acuerdo con el pensamiento de Guillermo de Humboldt. En Prusia se inicia el experimento de la Escuela Integrada (‘Gegliederte Einheitschule’) que bajo la batuta de Fritz Karsen reúne la escuela primaria con la secundaria e incluye el Gimnasio Moderno como alternativa democrática al Gimnasio tradicional. Con fundamento en ley de 1906 que en Prusia distinguía entre ‘escuelas confesionales’, ‘no confesionales’ y ‘simultáneas o comunes’, ley de 1921 atiende al deseo familiar de escoger, o no, para los hijos el tipo de educación religiosa deseada.181/

+Protagonista destacado de la reforma universitaria y de las Academias Pedagógicas en los años veinte fue el ya mencionado Karl Becker quien antes de entrar al servicio del Estado de Prusia profesó en la cátedra de filología orientalista. Helmut Schelsky lo caracteriza como hombre culto y de clara concepción educativo-progresista y amante de sembrar en la universidad y en la educación el nuevo espíritu cívico, humanitario y humanista de la Constitución de Weimar,

garantía de la formación de la juventud. Como Humboldt tras las luchas de Alemania contra Napoleón, piensa Becker que educar es rehacer la patria derrotada en la guerra del catorce, acudiendo a los principios de 'Soledad' y 'Libertad' proclamados por Humboldt; ellos hacen posible retornar a la gestión del saber puro liberado de tendencias profesionalistas, a la investigación unida a la docencia, a la unidad del saber por el trabajo interdisciplinario y corporativo y al fortalecimiento de la corporatividad universitaria de profesores y estudiantes que por su tesón científico y autónomo supieran responder a los compromisos políticos de la universidad. Hombre de ciencia y sin partido, Becker rechaza la intervención partidista en la tarea universitaria. A la Universidad la hacen y la reforman sus personas, no los decretos ni los actos gubernamentales.

Junto a Becker en la reforma de las Academias Pedagógicas, Eduardo Spranger, partidario de "realizar al máximo la libertad de enseñanza e investigación en el marco del Estado", de "universidad moderna entendida como una organización libre y alejada cuanto sea posible de la vida del partido y los intereses del poder político", y el teólogo católico Romano Guardini, admirado por su gran personalidad de educador.

Para más ascendido vigor universitario, Karl Becker se propuso remozar los estudios teológicos y filosóficos exigentes del adecuado dominio del griego y del latín, lengua cuyo aprendizaje también se prescribe en beneficio de las ciencias del espíritu: antropología, etnografía, arqueología, filología, pedagogía, y para las ciencias de la salud y, por supuesto, del derecho. Las ciencias sociales, agrupadas en la nueva facultad de ciencias económicas, se desarrollan de modo independiente y la administración de empresas encuentra alojamiento en las Escuelas Superiores.

Además de la investigación en las universidades y para apoyarla, Becker crea más de veinte institutos científicos para la promoción de las ciencias, especialmente de las naturales y las básicas médicas a través de la Sociedad Max Planck, en honor del científico que trabajó en ella junto a Albert Einstein, Werner Heisenberg, Otto Hahn y Lise Meitner. Wilhelm Dilthey (1833-1911) abre nuevos cauces a la investigación científico-tecnológica y a la pedagogía universitaria.

Habida cuenta de que el Estado alemán es fundador de las Universidades y las sostiene, y subsistentes los conceptos de 'Lernfreiheit' y 'Lehrfreiheit', con posterioridad a la Constitución de Weimar los estatutos universitarios requirieron la aprobación del Estado al que corresponde el nombramiento de los profesores, previa la presentación de candidatos por parte de la Facultad respectiva. Por ello los profesores son funcionarios del Estado que también tiene un representante suyo, al Procurador, nombrado por el gobierno de turno. Los profesores, de otra parte, retienen la facultad de elegir Rector, Decanos y al Senado o Consejo Superior de la Universidad. 182/

## 1.1 Adolfo Hitler y el Nazismo

Juzgan los historiadores que si la Constitución de Weimar fue en su orientación y contenido una de las más progresistas de su tiempo, el espíritu que la animaba no logró penetrar en el alma de la Primera República que disuelta en antagónicas tendencias políticas, derivará hacia la dictadura.

El mariscal Paul von Hindenburg, jefe supremo de los ejércitos germanos entre 1916 y 1918, sucedió en la Presidencia a Friedrich Ebert el 26 de abril de 1925. Siete años después (7 de marzo de 1932) fue reelegido en contienda electoral que arrojó el segundo caudal de votos en favor de Adolfo Hitler, jefe del ya fuerte Partido Nacional Socialista. En noviembre del mismo año de 1932, Hindenburg hubo de contar con el futuro Führer para la formación del gobierno, y el 30 de enero de 1933 es nombrado Canciller, de acuerdo con la Constitución de Weimar. Dos días le bastaron a Hitler para decidir la disolución del Parlamento, decretar el Estado de sitio y declararse Dictador. Pese a abigarradas oposiciones, la Dieta del Reich ('Reichstag') expidió, el 23 de marzo de 1933, la ley de omímodos poderes: totalitarios, antidemocráticos, antiliberales, nacionalistas, expansionistas e imperialistas concentrados en Hitler que el 14 de julio declaró al Partido Alemán Socialista de los Trabajadores, conformado por personas de todos los estratos sociales, desde los desocupados de postguerra hasta miembros de la familia imperial Hohenzollern y de varias casas reales de los estados alemanes, como única corriente de opinión política legalmente reconocida.

Vertiginoso ascenso del austríaco que en la aún cercana fecha del 25 de febrero de 1932 había recibido la categoría de súbdito y ciudadano alemán; formado parte de un pequeño y descontento grupo de Munich, despectivamente conocido como los nazis, y logrado tanto poder por las vías electorales de la democracia. ¿Cómo se explica?

El Tratado de Versalles de 1919. La interpretación marxista, de que el nazismo fue la consecuencia lógica del capitalismo monopolista y liberal, tan influyente en Alemania desde la instalación del Segundo Reich en 1870. Todas estas concausas inmediatas de tan sorprendente vuelco político, venían sustentadas por la persistente tradición antiliberal germana. Partiendo de Hegel, muchos otros opusieron, a lo largo del siglo XIX, conceptos de poder: autoritarismo, nacionalismo, racismo e imperialismo a las ideas del derecho natural: libertad y universalismo, igualdad y paz. El romanticismo nacionalista fue, desde comienzos del siglo XIX, quizás el movimiento más poderoso del pensamiento alemán. Los románticos alemanes, en su teoría del Estado, formularon una concepción organicista basada en la raza y en la comunidad, donde el individuo ocupaba puesto secundario, rechazando la teoría del Estado liberal de Occidente, basada en el contrato social, en virtud del cual el individuo exhibía derechos anteriores a los del Estado. Los románticos alemanes calificaron la economía de libre mercado del liberalismo, de 'capitalismo desalmado', en defensa de economías cerradas bajo

el control de la comunidad. Y aunque es cierto que personajes desde Lessing hasta Goethe, pasando por Kant y Humboldt, apoyaron corrientes liberales y humanistas, éstas, más influyentes en reductos académicos que en el ámbito de la política germana, pasaron a la sombra bajo el toldo dominante de lo autoritario y militar.

+Consecuencia de todo lo dicho, que Hitler llegó a ser el 'Führer' del III Reich en 1934 y los nazis alcanzaron uniformidad despampanante, borráronse del mapa político los partidos y fueron incautados los periódicos, o abolidos si demostraban tendencias democrático-liberales.

Desde el jardín de infantes hasta la universidad, la educación se postró ante estrictos controles unipartidistas. Las Juventudes Hitlerianas, patrocinadas por el Estado, reemplazaron las organizaciones juveniles existentes. Dejan los sindicatos obreros, perseguidos, el campo abierto a la institución oficial del Frente del Trabajo.

Cuando las iglesias cristianas se opusieron a las insinuaciones del régimen, se las tildó de maquinaciones judías que debilitaban la fortaleza de los alemanes. Bien sabido tenemos que luctuosa suerte corrió cuanto exhibiera el signo semita. Los más audaces reformistas religiosos tuvieron la osadía de imponer la 'fe alemana' por sobre la judaica o cristiana, resucitando el legendario paganismo de la teogonía germana.

No se vio indemne el medio familiar. Los hijos son propiedad del Estado, proclamó el nazismo y enemigos de sus padres si éstos apelaban al derecho natural.

La mujer fue obligada a engendrar dentro de condiciones que en nada afectaran el renacimiento y fortaleza de la que se creía raza suprema, la 'Herrenrasse'. 183/

¿Cuál?. Olvidaban el 'Führer' y sus secuaces, aturcidos por el entusiasmo, el dictamen de Nietzsche sobre la raza superior: "Como nación surgida de la más prodigiosa mescolanza y fusión de razas, quizás incluso con un predominio de elementos pre-arios, como un 'pueblo de centro' en el sentido más amplio de la palabra, los alemanes resultan más incomprensibles, más unidos, más contradictorios, más desconocidos, más incalculables, más sorprendentes y más aterradores de lo que pueden resultar otras naciones para con ellas mismas. Eluden toda definición, y sólo por esto constituyen una causa de exasperación para los franceses. Característica de los alemanes es el que no cejen nunca de plantearse esta cuestión: ¿Qué es lo alemán?". 184/

+Establecido el III Reich, introdujo el reclutamiento militar en 1935, violando los tratados. Militarizó la Renania en 1936. Se anexó a Austria dos años

más tarde y a Checoslovaquia en 1939. Comenzó la guerra mundial con la invasión de Polonia el 1o. de septiembre de 1939. En el verano de 1940 Hitler dominó a Francia. Atacó a la URSS en junio de 1941 y en diciembre del mismo año declaró la guerra a los Estados Unidos. Los campos de concentración se llenaban de prisioneros de guerra y de presuntos delincuentes.

## 1.2 El pensamiento educativo de Adolfo Hitler

“El 24 de febrero de 1920 tuvo lugar la primera gran demostración pública de nuestro joven movimiento. En la ‘Festsaal de la Hofbruus’ de Munich fueron expuestas las veinticinco tesis del programa del nuevo Partido (nacionalista) ante multitud de casi dos mil personas, y cada uno de los puntos fue aceptado con jubilosa aprobación”. De esta manera Hitler inicia el segundo volumen de su obra ‘Mein Kampf’, Mi Lucha. La lucha a que el paranoico y casi autodidacta líder político se uniría hasta llegar a ser el ‘Führer’ de Alemania.

“El primero de abril de 1924 entré a mi período de prisión en la fortaleza de ‘Landsberg am Lech’ por sentencia de la Corte del Pueblo de Munich en aquellos días. Entonces, tras años de ininterrumpido trabajo se me dio la oportunidad de embarcarme en la empresa que muchos me habían demandado y que yo juzgaba necesaria para el movimiento. Decidí poner por escrito, en dos volúmenes, los fines del movimiento y describir la estampa de su desarrollo(...)”.

En el otoño de 1925 apareció publicado el primer volumen de ‘Mein Kampf’. El segundo, en diciembre de 1926. “Mein Kampf hizo rico a Hitler. La obra llegó a ser un ‘best-seller’, segundo después de la Biblia”, dice Konrad Heiden. En ambos volúmenes Hitler traza a retazos, con obsesión reiterada y sin hilvanes de pensamiento coherente, su pensar educativo. 185/ Críticas a la educación alemana por formar intelectuales de carácter débil. Apoyo a la educación física, militar, espartana para domeñar la irresponsabilidad y la libido. Firmeza de voluntad y no tantos conocimientos que pronto se olvidan. Entrenamiento para lo práctico y lo útil. Fortalecimiento de la raza superior, orgullosa y altiva. Humanismo a lo greco-latino que viene confundido con la cultura germana.

“Uno de los peores síntomas de decadencia en Alemania durante la pre-Guerra fue el hábito persistente y estable de hacer las cosas a medias(...). La educación alemana, antes de la Guerra, estaba afligida por extraordinario número de debilidades. Era parcial y adaptada para cultivar conocimientos ‘puros’ con menor atención a las ‘habilidades’. Menor énfasis fue depositado en la formación del carácter del individuo -en cuanto esto es posible-; escasa hasta el exceso en el sentido de la responsabilidad y negada del todo al entrenamiento de la voluntad y el poder de decisión. Como resultado, pueden estar ciertos de que no había hombres fuertes, sino complacientes ‘enciclopedias ambulantes’. Así se miraba



a los alemanes y como a tales se los estimaba antes de la Guerra. La gente gustaba del hombre alemán porque era fácil utilizarlo; pero se lo respetaba poco, en razón de su débil voluntad. Por este motivo fue proclive a la pérdida de su nacionalismo y sentido de la patria(...) 186/. “(...)El énfasis excesivo en la instrucción intelectual y el desprecio por la formación física estimuló la aparición de ideas sexuales desde muy temprana edad. La juventud que adquiere la dureza del acero, sucumbe menos a las necesidades de satisfacción sexual de quien permanece en casa, alimentado de manera exclusiva por los quehaceres intelectuales. Un sistema de educación que sea sensible, no pierde esto de vista ni deja de considerar que el joven saludable esperará de la mujer cosas diferentes, a diferencia del prematuramente corrompido y débil (...).

“(...)En consecuencia, todo el sistema educativo debe ser organizado de manera que el muchacho pueda utilizar el tiempo en el provechoso entrenamiento de su cuerpo. El no tiene derecho a andar por ahí ocioso, creando la inseguridad en las calles; después de su trabajo diario el joven deberá aferrar su cuerpo y endurecerlo para que más tarde la vida no lo encuentre endeble. Comenzar esto y llevarlo a cabo, dirigirlo y guiarlo, es tarea de la educación y no sólo el inflamamiento con la llamada sabiduría. Debemos desechar también la concepción de que el tratamiento del cuerpo es asunto de cada individuo. No hay libertad para pecar a costo de la posteridad de la raza.” 187/

Por deber del Estado y para bienestar y fortaleza de la raza, “la educación debe, ante todo, tomar en consideración y promover la salud física (...) porque el espíritu fuerte sólo se encontrará en un cuerpo fuerte y saludable. El hecho de que los genios no sean, en algunos casos, bien constituídos físicamente, aun enfermos, no es argumento contra lo que digo. Estas son excepciones que como en todas partes, confirman la regla (...).

“(...)Teniendo esto en cuenta, el Estado popular no debe ajustar toda su educación de modo primordial a la inoculación de menos conocimientos, sino al cultivo de cuerpos absolutamente fuertes. El entrenamiento de las habilidades mentales es secundario. Y aquí, de nuevo, el primer lugar debe ser tomado por el desarrollo del carácter para la promoción, ante todo, del poder de la voluntad y la determinación, combinado con el entrenamiento de la satisfacción por la responsabilidad; en último lugar viene la escolaridad científica(...).

“(...)El Estado popular debe asumir que un hombre de poca educación científica pero físicamente sano, con un sano, firme carácter, imbuído de placer por las determinaciones y del poder de la voluntad, es más valioso para la comunidad nacional que el talentoso debilucho. Un pueblo de intelectuales, degenerados físicos, débiles de voluntad y cobardemente pacifistas, no conmoverá los cielos, ni siquiera será capaz de salvaguardar su propia existencia aquí en la tierra. En la dura lucha del destino, el hombre que sabe menos rara vez sucumbe; siempre, en cambio, aquel que de sus conocimientos saca las más débiles consecuencias y es incapaz de transformarlas en acciones”. 188/

+”La escuela como tal, en un Estado popular, debe despejar infinitamente más tiempo para el entrenamiento físico. No es permisible recargar los jóvenes cerebros con un balasto del cual una pequeña fracción les va a ser útil y es posible retener, como lo demuestra la experiencia, por no mencionar el hecho de que sólo fruslerías innecesarias se retienen en vez de lo esencial, por lo mismo que los niños no son capaces de extraer lo substancial de cuanto material se les entuba(...)”.  
189/

+”El enfrentamiento científico que hoy por hoy es ciertamente el principio y el fin del trabajo educativo de todo el Estado, con escasos cambios puede ser reconquistado por el Estado popular. Estos cambios reposan en tres campos:

“En primer lugar el cerebro juvenil, en general, no debería ser cargado con cosas noventa por ciento inútiles, de las que el no hace uso y después las olvida. En particular, el currículo de las escuelas elementales e intermedias es una mescolanza; en muchos casos el material aprendido en las varias asignaturas es tan inflado que muy poco de él permanece en la mente del alumno; sólo una fracción de tanta abundancia de cosas podrá encontrar aplicación; con todo, lo subsistente resulta inadecuado para el hombre de trabajo y para ganarse la vida en una ocupación determinada(...). 190/

“En breve, que el Estado popular deberá ofrecer la instrucción general y científica en forma abreviada. Después, la posibilidad de cuidadoso y especializado entrenamiento. Le basta al individuo obtener conocimientos generales en amplios esquemas, como fundamento, sólo en el campo en que se va a mover su vida futura; de esta manera le sacará gusto al entrenamiento acurado y especializado.

Lo segundo: “Característica de nuestra época presente y materialista, es que la educación se está orientando cada vez más hacia los asuntos prácticos -en otros términos, matemáticas, física, química, etc. Por necesario que esto sea en un período en el que la tecnología y las reglas de la química se imponen, es igualmente peligroso que la educación general de una nación se oriente cada vez más de manera exclusiva hacia esos campos. Debe guardar mayor concierto con los aspectos humanísticos y ofrecer los fundamentos para una subsiguiente educación adicional en campos específicos. De lo contrario, estamos haciendo renuncia de fuerzas que son mucho más importantes para la preservación de la nación, que todas las cuestiones técnicas u otras habilidades. Especialmente en el estudio de la historia no debe aterrarnos el estudio de la Antigüedad(...)” romana, helénica (...). “Una cultura que combina milenios y abraza todo el helenismo y el germanismo, está luchando por su subsistencia”.

“Debe existir aguda diferencia entre la educación general y el conocimiento especializado. En particular, hoy, el segundo amenaza hundirse más y más en el servicio a Mammona; la educación general, en su actitud ideal al menos, debe ser retenida como contrapeso. En este punto, sin desistir, debemos inculcar el

principio de que la industria, la tecnología, el comercio pueden medrar sólo en la medida que la comunidad ofrezca las condiciones necesarias. Y estas no se fundan en egoísmos materiales sino en el espíritu de sacrificio y alegre renuncia”. 191/

“El tercer punto que debe ser considerado en la educación científica es el siguiente: “También la ciencia debe ser mirada en el Estado popular como instrumento de avance del orgullo nacional. No sola la historia del mundo sino la historia cultural debe ser enseñada, desde este punto de partida. Un inventor debe no sólo aparecer grande por serlo sino por ser un hermano de nacionalidad. Nuestra admiración por cada hecho grandioso debe estar bañada por el orgullo de que su afortunado realizador es miembro de nuestro pueblo. De todos los innumerables nombres destacables de la historia germana, deben seleccionarse los más destacados para introducirlos en la juventud en forma tan persistente que ellos lleguen a ser pilares incommovibles del sentimiento nacional.

“Sistemáticamente, el currículo debe ser construido de acuerdo con estos principios, en forma que el joven, al salir de la escuela, no sea un pacifista a medias y un semidemócrata, o cualquiera otra cosa, sino un germano pleno”.

+”El Estado popular debe estar seguro de que por una adecuada educación de la juventud ella adquirirá algún día el sentido maduro de raza para las últimas y grandes decisiones en la tierra. Y el pueblo que primero se ponga en este camino será el victorioso”. 192/

“La corona de todo el trabajo educativo del Estado popular debe arder en el sentido y sentimientos raciales dentro de los instintos y el entendimiento; a ese trabajo se confían la inteligencia y el corazón de la juventud. Ningún niño ni niña ha de dejar la escuela sin antes haber sido conducido a tomar conciencia de la esencia misma de la pureza de la sangre”.

“De otra parte, esta educación, desde el punto de vista racial, debe encontrar su coronación en el servicio militar. Y el período de este servicio debe ser visto como la conclusión de la educación normal de todo alemán”.

“Tan importante como la educación física y mental, en el Estado popular, será la selección humana como tal. Este asunto en nuestros días es manejado con ligereza. En general se acepta que sólo los hijos de padres bien acomodados y sobresalientes son merecedores de la educación superior, y lo relativo al talento personal apenas si entra en juego (...)”. 193/

+Pero deber de la educación en el Estado popular es “no preservar más la influencia decisiva de una existente clase social, sino seleccionar las especies más capaces de la suma total de nuestros conciudadanos nacionales para llevarlos al trabajo y a la dignidad. 194/

+”Será necesario, así sea con educación que se extienda a través de siglos, romper con el equívoco de despreciar la actividad física. Por principio, el estado popular deberá evaluar al individuo no de acuerdo con el trabajo que desempeñe, sino en razón de la forma y calidad de sus ejecutorias (...). 195/

“Cualesquiera las dolencias que desee curar nuestra era, que está por dentro enferma y podrida, debe ante todo vestirse del coraje capaz de poner en claro las causas del mal. Y preocupación del movimiento nacionalista deberá ser, dejado de lado todo ‘philistinism’, recoger y organizar en los rangos de nuestra nación las fuerzas capaces de llegar a ser los luchadores de vanguardia para una nueva filosofía de la vida. 196/

## 2. El Nazismo frente a las ideas, la Ciencia y la educación

El totalitarismo de los nazis y el fascismo italiano de Mussolini engendran la ética tribal para los asuntos del estado por ellos concebido y en forma deliberada invadieron a su amaño la esfera de las ideas políticas y de la ciencia, de la educación y la universidad. Con remembranzas napoleónicas, Hitler asume el control federal educativo, y como novedad en Alemania crea el Ministerio Nacional (‘Reichminister’) de Educación y Bienestar, con B. Rust a la cabeza, borrando del todo la prudente tendencia descentralizadora consagrada en la Constitución de Weimar.

Es cierto que el Nazismo no introdujo por primera vez en el mundo el concepto de estados soberanos, pensados como la institución social que detenta el poder para dar órdenes a todos, dentro de su jurisdicción, sin acatar principios de nadie. De hecho Alemania es quizás la única nación, en la tradición europea, que ha contribuido a elaborar y poner en práctica la teoría del estado soberano. Francia, Inglaterra, los Estados Unidos, nunca abandonaron totalmente la noción medieval de una ‘República Christiana’ de acuerdo con la cual la ley positiva de una nación se sujetara a la ley natural, y esta a la ley divina; razón por la cual las disposiciones positivas no pueden ser el único criterio de ellas mismas y de su propia justicia.

+Pero el nazismo se fue más allá de cualquier concepto germano de poder supermo. Se desbordó en totalitarismo absoluto.

Totalitarismo es término político hijo de nuestro siglo, y no llegó a ser de uso general y académico sino en los finales de 1930. Friedrich lo define como un “síndrome conjunto de seis rasgos característicos interrelacionados: un partido único de masas, acaudillado habitualmente por el líder carismático; una ideología oficial; control por el partido, de la economía, de las comunicaciones de masas, de las fuerzas armadas, y un sistema terrorista de control policíaco”. 197/

Interpretaciones y derivaciones de esta definición descriptiva de totalitarismo pueden darse, como también señalamientos de sus prototipos: Stalin, Mao Tse Tung. Pero es lo cierto que si el término totalitarismo se acuñó en el seno de la ciencia política de nuestros días, Hitler fue el causante. La voluntad del Führer fue la ley; y en contra vía a la tradición anglo-sajona de John Milton pasando por John Locke, Thomas Paine y los autores de la Constitución Norteamericana, el gobierno hitleriano se sintió libre para hacer lo que le plugo y utilizar la tecnología moderna de las armas, la comunicación, la publicidad, como fuera su capricho, partiendo de desconocer que los seres humanos están dotados por el Creador de derechos inalienables. 198/

+El nacionalismo, tan propio de la tradición alemana, en manos de Hitler degeneró en el rechazo de todo valor objetivo de las ideas y los principios. La mente del 'Führer' fue la pauta suprema que dejando de lado todo el racionalismo de la tradición europea, el 'instinto', el 'suelo' y la 'sangre', que distinguían la raza alemana, llegaron a ser los máximos criterios directivos del pensar y el hacer hitlerianos. Para el nazismo, de la raza aria derivaba el significado último de la verdad. De la raza maestra del mundo, la 'Herrenfolk'. El único criterio veraz de las ideas era si ellas estaban acomodadas al servicio de la raza germana o mejor, del nazismo ávido de poder universal.

+Como resultado, la ciencia y el saber se redujeron a los conceptos de raza. Max y Engels a lo más criticaron lo que llamaban la ciencia 'burguesa', para corregir los yerros de la ciencia 'capitalista'. Pero el nazismo se enfrentó al conjunto que Hitler había concebido, de liberalismo, catolicismo, semitismo, y también de comunismo, para oponerles, sin distinción de matices, su concepto de una ciencia nazista, al igual que el totalitarismo de Stalin también le impuso gentilicios a la ciencia: matemática marxista. 199/

Para sus propósitos Hitler encontró tan fácil como arbitrario reunir a todos sus enemigos bajo el concepto de medievalismo, a fin de rechazar de entrada la universalidad de la ciencia y el valor internacional de los conocimientos humanos que desbordan los límites políticos. Por ende, rechazo implícito de la nota de universalidad propia del ser universitario. Poco significó para Hitler que la universidad del Medioevo, abierta a todos los sabios de entonces, así vinieran de cualquier rincón de Europa, hubiera por lo mismo consignado la expansividad mundial del saber humano. Por lo mismo, causa extrañeza que autores posteriores, críticos de la visión provinciana del nazismo respecto a la ciencia, dijeran después que el 'Führer' había hundido de nuevo la universidad alemana en las oscuridades de la Edad Media. 200/

Muy ajeno al pensamiento universal de la Universidad del Medioevo estuvo Philip Lenard, célebre físico alemán, cuando incidió en la osadía, en el decenio del treinta, de introducir los cuatro volúmenes de su obra con el epígrafe de 'Física Alemana'. Escribía así: ¿"Física Alemana?", cualquiera dudaría del valor

de este título. En realidad debería mejor decirse 'Física Aria' o 'Física de las Especies Nórdicas del Hombre', 'Física de los verdaderos fundadores de la Ciencia'. Me replicará alguno: 'La Ciencia es y sigue siendo institucional (universal)'. Esto es falso. En realidad, la Ciencia, como cualquier otro producto humano, es racial y condicionada a la sangre". 201/

Por esta prostitución de la palabra 'ciencia', a Lenard le fue concedido el 'Premio de Ciencia' del Partido Nazista. Igual papel de celestina jugó Erns Krieck, líder de la teoría educativa: "Ningún doctor -escribió-, por bien versado que sea en los aspectos técnicos de la ciencia médica, será buen maestro si no lleva a cabo y desempeña sus deberes en aras de la política racial de la Nueva Alemania. Propósito de la Universidad de hacer todo lo que conduzca a esta clase de entrenamientos". 202/

Inaudito, pero estos y otros científicos alemanes, lacayos del totalitarismo hitleriano reflejado en el alma misma de la ciencia, subscribían ciegamente el pensamiento del Jefe máximo. "Nosotros renunciamos a la ciencia internacional" dijo Hitler en 1937, en discurso conmemorativo del Centenario de la Universidad de Gotinga. "Renunciamos a la república internacional del saber. Enseñamos y aprendemos medicina, no para incrementar el número de microbios sino para conservar al pueblo alemán sano y vigoroso. Enseñamos y aprendemos historia, no con el engaño de decir cómo acontecieron las cosas, sino para construir al pueblo alemán con el pasado. Enseñamos y aprendemos ciencias, no para descubrir leyes abstractas, sino para afirmar las capacidades del pueblo alemán en competencia con el resto de los pueblos".

-La crítica que el nazismo establece contra la educación liberal burguesa, como también lo hizo el marxismo, corre paralela con la actitud frente a la ciencia y su papel en la sociedad: la política de la educación.

Max Plank (1858-1947) había escrito: "Se dice que las ciencias no tienen ideas preconcebidas; pero no existe sentencia que haya sido más enteramente malentendida y en forma desastrosa". Coincidente con el físico alemán, Herr Rust, Ministro de Educación del III 'Reich', reconoció que construir un sistema de conocimientos sin presupuestos y carente de juicios de valor, es imposible.

Esto es correcto, arguye Arnold Nash, pero yerra más el nazismo cuando constituye la mente personal de Hitler en parámetro único de todo presupuesto de la ciencia y en intérprete absoluto del alma germana.

-En repetidas oportunidades el 'Führer' combatió la entelequia científica. El desarrollo científico y tecnológico no ha de tener un fin en sí mismo con prescindencia de la función social que a la tecnología y a la ciencia compete. Rechazaba la idea de la ciencia por la ciencia misma.

Pero, en cambio, su política de la ciencia fue radical. Con Sombardt, afirma: "Para nosotros sólo hay una meta de la ciencia: Alemania. Por la grandeza germana, por nuestro poder y gloria, gustosos sacrificamos toda 'teoría' y todo 'principio', cualquiera sea la enseñanza que aporten principios y teorías; de ciencia liberal o cualquiera otra divisa". Para expresión visible de tan provincial concepto -autouniversalista de la ciencia- sustituyeron la escultura de Palas Atenea que presidía los áditos de la Universidad más antigua de Alemania, Heidelberg, por la de un angel guardián, símbolo de 'El Espíritu Germano' del nazismo.

-Aceptaron los nazis que la educación no puede ser 'neutral' y que había sido lícito a las universidades esculpir sus propios principios y metas educativas, ya se hubiera tratado del intelectual santo del Medioevo, del sabio equilibradamente omnisciente del Renacimiento, del 'Gentleman-Whig' de la Inglaterra del siglo XVII o del hombre práctico y de negocios de la Norteamérica contemporánea. Pero, en cambio, ignoró el nazismo los derechos del individuo; a los pueblos por cuyas venas no corriera la sangre germana, les acomodó la etiqueta fatal: 'No-naciones'.

Que el conocimiento fuera puramente racional y carente de otras implicaciones como hogar, escuela, nación, raza, fue concepto rechazado por el nazismo. Con lo cual, según el pensamiento de J.D. Bernal, 203/ la educación nazista concordaba con el sentido educacional propiciado por Inglaterra desde el siglo XVIII, y contrastante con el reduccionismo práctico y profesionalista de Napoleón y aun de algunas tendencias alemanas. Pero, despectivos, los nazis tuvieron en menos cuanto en el cuadro de los conocimientos fuera ajeno a su prestigioso concepto de Ciencia Nórdica. El mismo Johannes Stark, ganador del nobel de física en 1919 por el descubrimiento del 'Stark Effect', llevado de procaz antisemitismo descalificó al mismo Einstein porque la Física del sabio judío, fundada en principios y conceptualizaciones precedentes, no arrancaba del experimento y sólo del experimento.

-El nazismo, quizás inspirado en el sentido de la interdisciplinariedad, atacaba el atomismo que llamó liberal, por cuya causa las estructuras y currículos universitarios se desmembraban en departamentos y asignaturas, tanto o más como los muros físicos separan entre sí las aulas académicas. Acertó tratando de encontrar una síntesis de las diferentes especializaciones científicas, de manera que por sobre ellas predominara algún sentido de política de la ciencia.

Pero en esta visión compendiosa, hecha a través del prisma de la política, dominaría el sentido de la raza. El doctor Haupt del Ministerio de educación nazi, ganoso de establecer relaciones entre la concepción unitaria del saber anglosajón y el saber unitario de la Grecia antigua, abre el sendero para que otros, cegados de antisemitismo, prostituyeran la bioquímica para pretender que en el consumo libre de carne porcina se fundaba la superioridad de la raza aria. Johann von Leers, fantaseando con correlaciones y articulaciones interdisciplinarias entre la meteorología, la etnología y los orígenes del monoteísmo, escribía: "No un ídolo





si en buena parte causaron la contienda bélica, suscitarían después desazón por el régimen parlamentario establecido.

La actitud de los profesores influyó en los estudiantes; pero éstos, de su propia cosecha, poseían similares o diversas causas de insatisfacción. La cuarta parte de los universitarios pertenecía a la clase media, hijos de funcionarios que habían perdido posiciones tras la abdicación de Guillermo II en 1919.

+Hundiéndose en el abismo de la universidad alemana en tiempos de Hitler, nos comenta Julián Marías: “La Universidad había sido normalmente respetada desde las primeras fundaciones del siglo XIII. Pontífices y Reyes se disputaban el honor de fundarlas y protegerlas; en ellas solían detenerse los intereses y las ambiciones. Hasta sus ceremonias rituales reforzaban su prestigio y presentaban una imagen venerable de ellas, no empañada por la alegría, el jolgorio, la irreverencia y aun la picardía que parecían propias de los estudiantes. En el siglo XIX las universidades reciben un refuerzo de prestigio: el del Estado como tal. Por si faltaba poco, hay que añadir el casi mítico que entonces goza la Ciencia -por supuesto, con mayúscula-. La universidad europea del 800 es tan respetada que roza con la beatería y empieza a perder por dentro un poco de respetabilidad, a ser menos creadora, menos abierta, más hierática. Pero la vigencia de la institución universitaria, la conciencia de su importancia, la estimación de sus enseñanzas, sus grados, sus docentes, todo eso permanece intacto hasta bien entrado nuestro siglo.

“Se podría pensar que fuimos los españoles los primeros en perderle el respeto, pero no fue así: fueron los alemanes, los que habían llevado hasta el extremo el culto a la universidad y la pompa del ‘Herr Profesor’. Desde 1933, el triunfante nacionalismo hizo lo que quiso con la espléndida universidad alemana, y ésta se dejó o salió al encuentro del poder abusivo, revelando con ello que en el fondo no era tan espléndida como había parecido, como efectivamente lo había sido mucho tiempo.

“Hitler y lo que es más, los ‘intelectuales’ de su partido, muchos de ellos profesores universitarios, emprendieron la operación de manipular la Universidad, de convertirla en un instrumento de dominio y servidumbre, de difusión de ‘teorías’ grotescas, envueltas en el difuso prestigio de la ‘ciencia’. La eliminación de los profesores judíos (es decir, con algún antepasado judío), o casados con judías o liberales activos, o cristianos en ejercicio, o simplemente universitarios enteros, fue el primer paso. De ahí el desmantelamiento intelectual de la Universidad alemana, del cual se enriquecieron, tanto las de algunos países, sobre todo Estados Unidos. El segundo paso fue la imposición en la Universidad restante de las doctrinas del tercer Reich, y con ello la liquidación de su justificación y lo que le quedaba de prestigio.

“Todo lo demás vino en cadena. La Universidad alemana era en 1933 la más prestigiosa y eficaz del mundo. El advenimiento del pleno totalitarismo se produjo en esa fecha. El primero, el soviético, era una generación anterior, pero Rusia era un país excéntrico, marginal, muy aislado hasta entonces, cuya influencia era estrictamente política o ideológica, pero no universitaria. El segundo totalitarismo, el fascismo italiano, la verdad es que no llegaba a serlo: era un ensayo, frenado por muchos reparos y respetos; si se quiere, un totalitarismo parcial, un poco avergonzado de serlo. Pero desde el triunfo de Hitler todos se quitan la careta; su presión sobre Austria e Italia fue enorme; en los adversarios engendra respuestas no enteramente disonantes como el espíritu de lo que se llamó el ‘Frente Popular’ o, de un modo más general, ‘antifascismo’ (reacción mimética y negativa, que llevaba a producir, como en un espejo, los mismos gestos de los cuales Hitler tenía la iniciativa).206/

#### 4. Capitalismo, marxismo, comunismo y Universidad

La universidad nazi, o el nazismo en la universidad y la universidad en tiempos del nazismo hitleriano son expresiones del remedio para sanarle males a la universidad liberal democrática. Pero llegamos a la conclusión de que si bien ésta se encuentra muy fuera de la realidad cuando piensa que se puede enseñar ciencia sin metafísica; hechos sin valores, e historia sin mensaje, la situación no se remedia por la enseñanza de la ciencia en maridaje con la metafísica nazi, de los hechos ligados a la valoración nazista, y de la historia sometida a servir los dictados de la propaganda hitleriana.

Con todo, el fármaco nazi, propuesto tras diagnóstico de la crisis que padece la concepción liberal del conocimiento y el papel de la universidad en la sociedad moderna, no es la única solución que vehementemente se ofrece hoy a la consideración del mundo contemporáneo. Es peor que el mal. La crítica marxista del liberalismo en el ámbito del saber, tiene y continúa obteniendo mayor prestigio en el mundo anglosajón que su equivalente nazi- fascista, aludiendo a la actitud y situación de las universidades italianas en tiempos de Mussolini, que podrían ser objeto de especial estudio. 207/.

La carencia de becas y auxilios para estudiar redujeron las posibilidades de ingreso universitario a hijos de trabajadores, de manera que el fermento democrático anhelado fue muy escaso. Las corporaciones estudiantiles a las cuales casi la mitad de los estudiantes pertenecía, eran en definitiva partidarias de los sentimientos raciales (‘Volkish’) y expansionistas -‘pangermánicos’-, tendencia fortalecida por la presencia de estudiantes de habla alemana provenientes de Austria y Bohemia, embebidos de nacionalismo cuando sirvieron como voluntarios de tiempo parcial en el ‘Reichswehr’, durante los primeros años de la República.

Los 'slogans' nazistas de juventud y dinamismo, combinados con el desprecio hacia los ideales burgueses, atrajeron a la generación joven que frustrada, respondía con presteza a la 'urgencia heroica' de que habló el historiador Meinecke en 1925. La crisis financiera de 1929 redujo las posibilidades de empleo para los egresados de las universidades e incrementó el número de proletarios de 'cuello blanco'.

Hacia 1931, la Asociación Nacionalista de Estudiantes había obtenido la mayoría de la Unión General de Estudiantes, cuando ya era alta la porción de profesores simpatizantes con la causa del nazismo.

En mayo de 1933, los estudiantes tomaron parte entusiasta en la incineración ceremonial de libros no germanos en la plaza de la Opera de Berlín, y en el mismo mes se produjo un pronunciamiento colectivo de profesores para expresar su confianza en el gobierno de Hitler.

El despido de profesores judíos e izquierdistas dejó cátedras vacantes en número que variaba desde un escaso porcentaje en Tubingia y en Rostock hasta casi una tercera parte en Berlín y Frankfurt. Hubo disminución también del número de estudiantes -de 116.000 en 1932-34 a 67.000 en 1936-37-, causado por la expulsión de los estudiantes judíos, el establecimiento del 'numerus clausus' para la admisión de mujeres y el descenso de la rata de natalidad como efecto de la Primera Guerra Mundial.

Pero, ante todo, militó el desestímulo nazista para el trabajo intelectual. Los sílabos y currículos universitarios reflejaban ya las nuevas políticas. La meta fue ahora descrita como la creación de un nuevo tipo de estudiantes, del profesor universitario, del saber mismo. Toda idea liberal y cosmopolita se objetó, pues la promoción estudiantil estaba ahora inspirada por el racismo y conceptos elitistas en lo político.

Un libro de la época sobre la reforma de las universidades las describe como 'fuerzas de frontera intelectual', pero las cualidades militares universitarias se sobreponían a las de orden académico. Se introdujeron cursos sobre 'política racial' y sobre 'defensa'. Por lo segundo, cada disciplina fue estudiada y orientada hacia el uso en la guerra -química bélica, matemáticas bélicas, filosofía de la guerra y demás. Dicho sea de paso, este desprecio nazi por la labor científica de los judíos causó el desarrollo anterior de la bomba atómica por parte de los norteamericanos. En el campo de la biología, la etnología y la eugenesia, la nueva escuela de los nazis tuvo grotescos resultados. Un Ministro de Educación de Baviera osó negar importancia a lo que fuera cierto en contraste con lo que fuera útil para el nacionalismo.

La ausencia de reacciones contra semejantes actitudes de lesa moral científica, degeneró en desprecio hacia los intelectuales alemanes y en situaciones



## EPILOGO

### CUATRO DRAMAS

Como en Alemania, fue temprano el asalto de Hitler sobre las universidades de los países subyugados. Dos años después de haber recibido poderes del 'Reichstag' (1935), las instituciones del saber hubieron de humillarse a las prescripciones militaristas e ideológicas del régimen. En adelante serían instituciones destinadas a infiltrar el sentido de la defensa -'Wehrhaftigkeit'- y todo el currículo universitario se orientó rumbo a la 'ciencia de la defensa' bélica -'Wehrwissenschaft'-, supeditando a tal propósito cualquiera autonomía científica descollante.

En medio de tanto atropello y humillaciones hubo espíritus de coraje superior. Comprobémoslo en cuatro dramas de profundo significado.

#### 1. En las universidades de Polonia y Checoslovaquia

En 1939 las huestes nazis invadieron a Polonia. En el 'Frankfurter Zeitung' puede leerse clara descripción de los ideales universitarios del nazismo, con ocasión del nacimiento de una nueva Universidad de tal corte y estilo en la Polonia ocupada. La Universidad de Posen. "Dadas las condiciones existentes en el Este y el Oeste y los desempeños que deberán llevarse a cabo, se establecerá una serie de cátedras profesoras, especialmente en la facultad de filosofía para dar nueva importancia a la política nacionalista y a las cuestiones populares. La nueva Universidad, además de la prehistoria germánica, tendrá cátedras de etnología germana y otra especial de doctrina popular. Rasgo novedoso será la institución de cátedras para el estudio de la nación y el pueblo de la Unión Soviética (...). Posen será la primera Universidad que ofrezca lecciones sobre política racial en lugar de la cátedra sobre higiene que en otras universidades dictan las facultades de medicina (...). Otra casi revolucionaria innovación es la cátedra de 'historia espiritual', de la que se espera repercuta en las direcciones propias de Nacionalsocialismo. Por tal motivo, las lecciones correrán a cargo de un representante del Partido, prominente en su campo. La nueva Universidad no tendrá cátedra de teología". 211/

Situada en Polonia, la Universidad de Posen no recibirá estudiantes nativos. Muy al contrario, los egresados de universidades polonas deberán

entregar sus títulos a los funcionarios nazistas. Los diplomas se destruirán como garantía de que en Polonia, sólo los alemanes eran tenidos en cuenta para puestos y ocupaciones que requirieran formación universitaria.

Corría el año de 1939, el mismo en que los nazis subyugaron a Checoslovaquia. En ningún lugar del viejo mundo fue más elocuente la actitud de los invasores, enfrentada con la tradición europea del saber de la ciencia, que en la nación dicha y en Polonia. Un profesor alemán, Immanuel Kant, en el siglo XVIII, fue llamado la 'conciencia de Europa'. Imaginemos la extrañeza del maestro, de haber visto que en los países invadidos se procedía de manera contraria a su gran principio: "Debes ser persona y tratar a los otros como personas que son". Los nazis, indoctrinados por la mente de Hitler, de manera incomprensible acataban que los 'individuos carecen de derechos distintos a los de su función como miembros del estado'. Pero polacos y checos, pese a la limitación humillante, carecían de todo derecho.

Los profesores de la Universidad Jagiellonski (Cracovia), fundada en 1364, 'alma mater' de Copérnico y notable en la historia por la intervención de sus teólogos en el Concilio de Constanza (1414-1417), fueron obligados a tomar lecciones sobre el nacionalsocialismo. Comprensible inhibición intelectual y psicológica para comprender y aceptar tan inusitada intromisión de ideas, fue causa suficiente para ser enviados a campos de concentración, único recurso restante de lavado cerebral, a juicio del poder nazi. Muchos no soportarían el trabajo físico. Murieron en prisión. Dieciocho encontraron el final de sus días en la concentración de Oranienburg. Cincuenta fueron transferidos a Dachau. A romper piedras. Otros, a sus casas.

Prisionero falleció el célebre economista Krzyzanowski, de Jagiellonski. Suerte similar corrieron profesores de las Universidades de Varsovia, Poznam y Lublin, donde fue profesor el Pontífice Juan Pablo II. El profesor Bronislaw Dembinski, maestro de Posnam y doctor 'honoris causa' de Oxford, murió en un campo de concentración, cuando su colega, el anatomista Loth, ya había caído en manos de la Gestapo. Hay suficientes evidencias de que el teólogo Bursche y el físico teórico Biolobrzeski de la Universidad de Varsovia, murieron asesinados. Para eludir cualquiera supervivencia de la ciencia polaca, los nazis asolaron los laboratorios del Instituto de Física Experimental de la Universidad de Varsovia y trasladaron a Alemania los instrumentos de investigación.

Similar, el destino de las Universidades checas. La de Praga fue cerrada. Su instituto de salud, financiado por la Fundación Rockefeller, se mantuvo para servir los propósitos del nazismo. Los estudiantes, llevados a prisión, torturados, asesinados. Los profesores, a campos de concentración. Bibliotecas y museos de Polonia y Checoslovaquia, saqueados para erradicar todo rastro de culturas nacionales. Checos y poloneses, para el nazismo, a lo más merecen ser leñadores y aguadores. No requerían Universidades.

Sin duda que los funcionarios nazis, de rostro pétreo, de cabezas rapadas y anteojos circulares, ponían en práctica un plan erradicador de vestigios cultos en Polonia y Checoslovaquia. Los tratos violentos a que fueron sometidas sus universidades contrastan con la mitigada intervención en las de Bélgica, Holanda y Dinamarca, ocupadas por Hitler desde principios de la Segunda Guerra hasta 1945. Pensaban los nazis que la educación, como todo lo demás, debería subordinarse a las urgencias y circunstancias políticas, y que las instituciones educativas eran objeto de discriminación. Checos y polacos, de acuerdo con los designios del Nuevo Orden, debían ser 'germanizados' o destruidos. No lo segundo en tratándose de belgas, holandeses y escandinavos.

La 'germanización' de los belgas sería paulatina. Bajo la supervisión de un profesor alemán comisionado, puesto sobre el rector de la Universidad de Bruselas, se implantó un programa de intercambio profesoral. La política seguida con Holanda fue de acomodados políticos, fingidamente amistosos. Prefirieron los nazis ganar a los holandeses para la causa. Lo que no impidió arrojar de la Universidad al prestigioso y popular maestro de leyes, Edouard Maurits Meyers, judío de sangre. En su lugar pusieron a un colega de Meyers, Rudolph Pabus Claveringa, que rechazó la imposición nazista, desdeñoso de las distinciones con que los nazis lo adulaban; pagaría en campo de concentración el precio de su valentía y lealtad de amigo universitario. Los estudiantes holandeses reaccionaron con violencia contra el antisemitismo teutón y la bota invasora cerró la Universidad de Leyden y el Instituto Técnico de Delft.

## 2. Los Campos de Concentración y la 'Universidad del Cautiverio'

Los campos de concentración destinados al confinamiento de los enemigos políticos, antecedieron a los hechos bélicos y se poblaron después con prisioneros de guerra. Para ingresar al presidio no era necesario delito alguno precedente. Como en el caso de los judíos reclusos, bastaba con ser alguien considerado como parte de un grupo abominable por sí mismo.

Con criminales tramoyas se habilitó el penal de Dachau en 1934. Lo seguirán la concentración de Buchenwald en 1937, la orden de Himmler para crear el tenebroso Auschwitz en 1940, las manifestaciones de famélicos reclusos en el 'ghetto' de Lodz, el mandato de someter a trabajos forzados a los judíos de Rumania, el encierro de checos en Theresienstadt y la erección del campo de exterminio en Chelmo, al lado de Lodz, en 1941. En 1942, pululan los crematorios Sobidor y de Belzelc, se inaugura el campo de Treblinka y en suicida rebeldía perecen miles de reclusos en el campamento de trabajo de Krichov, junto a Lublin, Polonia.

El propósito de estos reductos de exterminio era demostrar a la población bajo control nazista que toda persona era, en potencia, un recluso, ya que el delito

personal poco tenía que ver con tal castigo; era demostrar que el espíritu del hombre y el respeto a él debido, su dignidad, pueden ser reducidos a polvo y ceniza y que nadie estaba a salvo de ese destino si tal era la voluntad de los líderes opresores. La meta del nihilismo era transformar lo humano en inhumano y reservar la calidad de ser racional a quienes fueran gratos a los nazis. Al lanzar guerra conquistadora sobre los países circunvecinos, se pretendía convertirlos en 'no-naciones', esclavas de la 'Kultur' superior alemana. 212/

+Hubo altura de espíritu en aquellos prisioneros. Vengamos a Francia. Georges Gusdorf nos narra su experiencia en un 'Oflag' alemán. Allí, presidiario político por mandato del nazismo, participó en la condensación de una forma original de la 'universitas': Maestros y doctores universitarios ocupaban las horas lentas de prisión intercambiando conocimientos de latín o matemáticas, teología o derecho, dialectos africanos o historia natural. Fue la 'Universidad del Cautiverio', vivida por cuantos no accedieron al enmascaramiento político. Que no encontraron la muerte pero supieron ocupar sus vidas prisioneras en auténtica gestión del saber. 213/

+Jean Guitton, maestro de Montpellier, víctima de reclusión similar, escribe: "Quisiera decir lo que me han enseñado cinco años de cautiverio (1940-1945) respecto al trabajo de la mente(...). Se carece de todo lo que hasta ese momento parecía muy necesario, cuando se ve uno limitado a la atención, a la memoria, a las escasas conversaciones. Esto conduce a pensar que los libros no son indispensables o que unos pocos podrían ser suficientes. Yo lo sabía por haber visto vivir a un ciego que pensaba. Nuestra civilización, completamente saturada de conocimientos y de medios de saber, ofrece tantas máscaras y tantas falsas bases que el hombre ya no sabe qué es lo que sabe y qué ignora. La prueba de que se sabe algo, dice Aristóteles, consiste en que se puede enseñar. Me he dado cuenta, gracias a esta carencia de libros y de notas, de lo poco que sabían los más sabios; pero este poco, cuando provenía de sus entrañas, lo sabían bien.

"Durante el primer invierno no hubo ni pluma ni tinta. Poco papel y ni una mesa tranquila, ni un rincón de paz, sino siempre ese vaivén de los 'quehaceres domésticos': el trabajo en la cocina, el cuaderno en medio de la vajilla(...). Los instrumentos nos fueron devueltos gota a gota, con largos intervalos. Si nos hubieran dado la estilográfica, los cuadernos y los libros todo al tiempo, entonces habríamos sucumbido de nuevo ante la abundancia.

"La existencia cautiva ponía a prueba las distintas clases de cultura adquirida(...). He aquí hombres de veinte a cincuenta años cogidos en la fuerza de la edad y provistos de ese bien que los hombres buscan siempre y que no encuentran casi nunca: el ocio. Una jornada entera sin ocupación y que podían cultivarla dedicándose, si lo deseaban.



“Cada nación se caracteriza por lo que más fácilmente constituye: Los ingleses, un club; los polacos, un ejército o su núcleo; los rusos, un pueblo; los musulmanes un sitio de oración. En nuestro caso lo que surgía era una Escuela, un embrión de Universidad”. 214/

+Estos, los episodios de la ‘universidad cautiva’, prisionera al modo que le impongan dispares totalitarismos.

Por actitud optimista, el socialismo bolchevique o científico es más afín al liberalismo. Sólo que si el liberalismo racionalista deposita toda confianza en el poder humano y afirma que éste no tiene límites para ir tras de lo deseado mediante el recurso de las ciencias naturales, los marxistas opinan que tal cosa no es posible al hombre, si antes no se libera de sus inclinaciones burguesas.

El marxismo es a la vez un desarrollo del pensamiento liberal y una protesta contra su indisciplina. Al igual que el nazismo, el marxismo mantiene que el conocimiento debe ponerse al servicio de los intereses sociales; pero al modo del liberalismo y en contra del nazismo, el marxismo cree en la posibilidad de la universalización del conocimiento por el desarrollo de la ciencia. En efecto, la palabra ‘ciencia’ es clave para entender la posición marxista. Marx y Engels llamaron su sistema ‘Socialismo Científico’, con el fin de distinguirlo del Socialismo Utópico. Este se conforma con describir el estado socialista del futuro; el socialismo científico de Marx y Engels traza planes para llegar hasta él. Por este motivo, ellos adoptaron el principio fundamental metodológico de las ciencias naturales y lo aplicaron a la historia, para conocer la del pasado; poner los pies sobre la realidad del presente, y establecer o descubrir leyes conforme a las cuales apresurar el futuro del socialismo científico. De donde surge que el materialismo dialéctico e histórico se constituyó en una filosofía de la vida y llegara a ser totalitario en dos sentidos: porque se siente capaz de dar respuesta a toda cuestión que exista y porque toda respuesta que se ofrezca se cree poder ser impuesta lo mismo sobre los que acatan tal teoría como sobre aquellos que viven bajo la jurisdicción soviética. 215/

La gran mayoría de los comunistas, a diferencia de Hitler, nunca aceptó el parecer de Nietzsche cuando dijo que quien actúa llevado de sus resentimientos no es el hombre superior. Por hombre superior entendió el filósofo alemán al que es capaz de desarrollar a los demás. Así lo entendió Hitler, aunque muchos lo juzgaron hombre resentido. Sea lo que sea, el secreto de Hitler consistió en alzarse con el poder y dominar un país tras el otro. Hitler, en cierta manera, fue racional en sus odios, y en sus acciones y estrategias tuvo el desparpajo que le envidiaron los políticos menos afortunados. Para Hitler, odio no es el emocional recurso que satisfaga el subconciencia en cada momento a expensas de objetivos más futuros de mayor importancia. Lo entendió a la manera del interruptor que se conecta o desenchufa de acuerdo con la estrategia del momento. Cuando su política internacional le decretó que Checoslovaquia era el enemigo, abrió las compuertas del odio contra los checos y dejó de lado a los polacos. 216/

### 3. El drama de Heidegger en Friburgo

Cuando Hitler llegó al poder, era rector de la Universidad de Friburgo el profesor ordinario de anatomía Von Mollendorf, vecino y confidente de Heidegger. Había sido elegido rector en diciembre del año anterior, asumido el cargo en abril de 1933 y depuesto del alto oficio dos semanas después, por negarse a que en la Universidad fijaran avisos contra los judíos. ¡Era la orden del Führer!.

Ese día dijo el morfólogo al filósofo: “Ahora debe usted asumir el rectorado”. Persuadieron los colegas a Heidegger de aceptar la propuesta de su nombre para la gestión rectoral y evadir así que un miembro del partido nacionalsocialista fuera asignado al cargo. Hasta la mañana misma de la elección, Heidegger rehusó por reparo de no sentirse apto para la administración; pero hubo de acatar la sugerencia, no sin previa garantía del apoyo que le viniera del Plenum magisterial y porque, como introduciría su discurso de posesión, “la aceptación del rectorado obligaba a dirigir espiritualmente” la alta escuela de Friburgo.

+¿Cuál era el interés espiritual del filósofo neorector?. El mismo que había acompañado a los pensadores universitarios alemanes desde principios del siglo XIX, y que Heidegger había manifestado a sus discípulos en lección inaugural en 1929, sobre “¿Qué es Metafísica?”, en estos términos: “Los dominios de la ciencia están muy distantes entre sí. El modo de tratar sus objetivos es radicalmente diverso. Esta dispersa multiplicidad de disciplinas se mantiene, todavía, unida gracias tan solo a la organización técnica de las Universidades y Facultades y conserva una significación por la finalidad práctica de las especialidades. En cambio, el enraizamiento de las ciencias en su fundamento esencial se ha perdido por completo”. 217/

Pues bien, el discurso de posesión rectoral va a insistir en la búsqueda de un nuevo recogimiento de la actividad científica dispersa, no ya por la simple estructura administrativa, sino por el regreso hasta el fundamento del quehacer científico. Esta ha sido la misión reunificadora de la Universidad alemana moderna y contemporánea, de tiempo atrás expresada en los vientos de la interdisciplinariedad. 218/

Pero en 1933 preocupaba a Heidegger, además de la decadencia científica universitaria de su país y del mundo, la situación política y la actitud de los estudiantes, muchos de los cuales caerán entusiasmados en las filas que arrastraba el nuevo Canciller, promesero de alturas para el reincendiado espíritu nacionalista germano. Entre angustias aceptó Heidegger el rectorado de Friburgo el 21 de abril de 1933, a los cuatro meses del ascenso de Hitler a la Cancillería.

El filósofo, así lo manifestó a sus colegas, esperaba la única salida. Había que aprovechar la evolución política para usar “las fuerzas constructivas que todavía estaban realmente vivas”. Pero héte aquí que no bien posesionado de la

dignidad rectoral, se hizo presente el jefe de los estudiantes, acompañado de otros dos, a pedir al nuevo rector que permitiera izar anuncios contra los judíos. Negativa fue la respuesta de Heidegger, que en ella se mantuvo ante las llamadas telefónicas de la alta Dirección del Partido. Si no accedía a lo ya practicado en otras universidades, se le conminó, debería contar el filósofo con su destitución y hasta con el cierre de la Universidad.

Años después, Heidegger afirmará que él, como rector, se opuso a tales insinuaciones vandálicas y aclaró otras inculpaciones que se le hicieron, de haber aceptado que se separaran de la biblioteca de la universidad o del seminario de profesores, obras suscritas por autores judíos. No fue así, sostuvo él, tiempo después. No accedí a esa orden del Führer. Hay testigos sobrevivientes de Heidegger de que a tales autores se los siguió citando y comentando en seminarios, como a Edmund Husserl. 219/

Apenas pasados diez meses de rectorado, Heidegger deja el cargo, sin haber completado el período ordinario de los rectores de Friburgo, superior a dos años. 220/

+Retornando al discurso de posesión, es éste filosófico y político. No podía ser de otro modo. Algunos han juzgado que por lo segundo, el filósofo adhirió al régimen hitleriano, y se citan algunas frases sueltas de sus palabras de la 'inceptio' rectoral. Pero éstas, macisas y casi inconsútiles, han de tomarse en todo su angustiado complejo y de lenguaje recóndito. Hay quienes juzgan que Heidegger trató de educar con su discurso al Führer. Pero el Führer no hubiera podido entender tan elevado mensaje, en el que el verbo filosófico se mezcla al decir político y aun se salpica con expresiones de la política partidista del momento. En suma, que las palabras de Heidegger, filosóficas pero preñadas de dolor, repiten una vez más el mensaje de los pensadores alemanes sobre la misión científica de la Universidad. Que puesta en un momento de tempestades, debe usar de la excelsitud de la ciencia para el servicio de buscar sanos senderos políticos y escribir bien, en la historia, los destinos del pueblo alemán.

Cuando en su 'inceptio' rectoral Heidegger se pronuncia por la "autoafirmación de la universidad", la superpone a presiones externas y aun a leyes interventoras porque la universidad conserva y debe defender su institucionalidad autónoma, fundada en la libertad del espíritu pensante y el poder del saber. Por ello afirma el filósofo de Friburgo: "Suele verse en la autonomía el rasgo (o nota) esencial predominante de la universidad, autoonomía que debe ser mantenida" porque "darse a sí misma la ley, es la suprema libertad". Por tanto, "autonomía (universitaria) significa ponernos nosotros mismos a la tarea (de ser libres) y determinar incluso el camino y el modo de su realización, para ser lo que debemos ser".

Abundaba Heidegger en razones para interrogarle a la universidad que tomaba a su cargo en tan difíciles momentos: “¿Sabemos quiénes somos?; ¿Sabemos qué queremos ser y qué debemos ser?”. Las respuestas sólo podrían surgir de la “autoafirmación” institucional de la universidad, y de sus individuos “arraigados auténticamente y en común en la esencia de la universidad”, la autonomía.

Este es el lauro supremo del mérito institucional de la autonomía universitaria, contenido en el mensaje recóndito de Heidegger, que muchos no supieron descubrir y aun lo utilizó el marxismo hitleriano para su propia conveniencia. El sigue siendo de permanente actualidad para las universidades del mundo 221/, y subyace en el siguiente y elegíaco episodio.

#### 4. Jaspers y la Universidad de Heidelberg

En otro drama de la universidad alemana en las épocas del ‘Führer’ es también protagonista un filósofo; su discurso, nuevo símbolo. Lo pronunció Karl Jaspers en 1945, concluida la guerra, con ocasión de la reapertura de la Universidad de Heidelberg. Oigamos apartes:

“Por primera vez después de doce años nos reunimos de nuevo para designar rector de esta Universidad. Tenemos Rector. Hoy reiniciamos la enseñanza de la medicina. Para nuestra Universidad es este un día grande. Anhelamos expectantes la reapertura pronta de otras facultades y que en futuro no lejano, la Universidad reabra todas sus puertas.

“Es nueva ‘inceptio’, pasados ya los tiempos de arrestos consecutivos al abrigo de la clandestinidad y con la privación de los derechos civiles a que esta ‘universidad’ fue sometida durante doce años.

“Sin lugar a duda, la Universidad supo mantenerse escondida. Algunos profesores y algunos estudiantes supieron permanecer libres en su interior. Prosiguieron su trabajo con realismo. Ciertos valores fueron mantenidos, pese a vejaciones innumerables, a intervenciones en la enseñanza y la investigación y a la sustitución de nuestras libertades tradicionales por una enseñanza que por tener sus fundamentos filosóficos y políticos contaminados, no pudo evitar que sus valores se rebajaran. Pero no habiendo sido posible reducir a la nada su espíritu científico, nuestra Universidad puede hoy reinstaurarse sobre nuevas bases, así sea parcialmente”.

Reconoce después Jaspers que la reapertura de la Universidad se debe al favor y beneplácito de las fuerzas ocupantes, defensoras como el pueblo alemán de los derechos del hombre, y continúa: “Pero la reapertura de la Universidad no puede significar un retorno a situaciones previas a 1933. Muchas

cosas han acontecido desde entonces. La catástrofe ha sido desde todo punto radical.

“Nosotros mismos, desde 1933, hemos evolucionado. Pudimos haber soñado con buscar escape hacia la muerte, en época en que la dignidad no encontraba otro recurso: en 1933, cuando después del atropello a la Constitución, so pretexto de aparente legalidad, se implantó la dictadura y cuando debido al ennegrecimiento de una gran fracción de nuestro pueblo, fue barrido todo lo que se le oponía. Es que es lícito pensar en la muerte cuando los crímenes del nuevo régimen se instauraron en su día: 30 de junio de 1934, y nuestros amigos y conciudadanos israelitas fueron despojados, deportados y asesinados; cuando, para vergüenza nuestra imborrable, todas las Sinagogas de Alemania, lugares de culto, ardieron en 1938. Sí, se puede soñar en la muerte cuando vimos que desde el principio de la guerra, el régimen violó el principio consagrado por el más grande de nuestros filósofos, Kant, cuando decía que el derecho internacional dejaba de tener sentido si la guerra autorizaba actos que excluyeran de entrada toda reconciliación ulterior. Miles de alemanes, casi todos anónimos, buscaron o al menos encontraron la muerte en las filas de la Resistencia. Nosotros, los sobrevivientes, no buscamos morir. Cuando nuestros amigos judíos fueron arrestados, no salimos a las calles a gritar todo aquello que también nos hubiera causado la muerte. Preferimos permanecer vivos, diciéndonos a nosotros mismos que nuestra muerte hubiera resultado inútil. Lo que era cierto, pero ello no basta para justificarnos:

“Nuestro delito es ¡vivir!

“Delante de Dios, hoy sabemos por qué debemos humillarnos profundamente” 222/.

Tras esta honda contrición, Jaspers busca consuelo en la misión científica histórica de la Universidad alemana, pero guiada por la ética, y prosigue su discurso comprimiendo en breves párrafos lo que en el mismo año, 1945, modeló en su estudio sobre la Idea de la Universidad. 223/

## NOTAS, REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA

### De la INTRODUCCION

1. Dréze, Jacques y Debelle. Jean. Conceptions de L'Université. Préface de Paul Ricoeur. Éditions Universitaires. Paris, 1968. -Sobre el Romanticismo y el idealismo, ver la Conferencia XI. P.I.
2. Ver la Conferencia VIII. P.I.
3. Paulsen Friedrich. The German University and University Study. Authorized translation by Frank Thilly and William W. Elwang. Charles Scribner's Sons, N.Y., 1906, pp. 33-34.
4. Paulsen, Friedrich. Profesor of Philosophy in the University of Berlin. German Education. Past and Present. Translated by T. Lorenz, Ph.D. T. Fischer Unwin, London-Leipzig, 1908. Reprint of the 1908 edition, T.F. Unwin, London, 1976, p. 60.
5. Paulsen, German Education.... op. cit., pp. 60-61.
6. Kant, El Conflicto de las Facultades. Losada, S. A. Buenos Aires, 1963, p. 21.
7. Ver en la Conferencia VIII, la historia del currículo P.IV.
8. Paulsen. German Education.... op. cit., pp. 61-62.
9. Conferencia VIII.
10. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 62-63. -Los estatutos de Leipzig (1558) distribuyen así los períodos escolares. En el primero, griego, gramática latina, dialéctica y poesía; en el segundo, gramática latina, dialéctica y retórica; en el tercero, poesía, retórica, elementos de física y matemáticas. Venían los exámenes y la concesión del 'baccalaureus'. Tras otros dos años de nuevas asignaturas y profundización de las anteriores, los exámenes para el título de 'magister'. Ibid., pp. 63-64.
11. Ibid., pp. 65-74.

12. Conferencia VIII, P.I., 9.1.
13. Paulsen, op. cit., pp. 74-79. -García Garrido, José Luis.  
  
Sistemas educativos de Hoy, Alemania, Inglaterra, Francia, U.S.A., U.R.S.S., España, Editorial Dykinson, S.L., Madrid, 1984, pp. 61-63.
14. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 80 y 81. Conferencia VIII. P.I, 11 y P.IV, 4.1.
15. Paulsen, German Education..., op. cit., p.91.
16. Ibid., pp. 86-91.
17. Conferencia XII. Intr.
18. Conferencia VIII, P. I.
19. Moreno, Juan Manuel. Historia de la Educación. 3a. Edición. Biblioteca de Innovación Educativa, BIE, Paraninfo, Madrid, 1978, p. 264.
20. Conferencia VIII, P. I.
21. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 95-111. -Sobre Comenius, ver Prévot, J.L. Utopie éducative: Comenius, Préface de Jean Piaget. Éditions Berlin, 1981.
22. Conferencia VIII, P. III.
23. Rodríguez, Teodoro (agustino). El Estatismo y la Educación Nacional en los Países Civilizados. Estudio crítico comparado. Escorial, Imprenta del Real Monasterio, Tres Volúmenes, 1931. Vol. III, p.258.
24. "Academiae quae sumptibus reipublicae fundantur, non tam ad ingenia colenda quam ad eadem coercenda instituuntur", citado del Tratado Político de Spinoza, por Giner de los Ríos, Francisco. Ensayos. Alianza Editorial, 1969, p.90. -Conferencia VIII.
25. Niblet, Roy W. & Freeman Butts, R. (Editors). Universities Facing the Future. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1972, p.235.
26. Farmer, Paul. Nineteenth Century Ideas of the University: Continental Europe. En Clapp, Margaret (Edited by). The Modern University. Archon Books, 1968, pp. (6) y (7).

27. d'Irsay, Stephen,. Histoire des Universités Françaises et Étrangères des Origins a nos jours. Tomos I y II. Editions Auguste Picard, Paris, 1939, Tomo II.
28. Bayet, Albert. Historia de la Libertad de Pensamiento. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1962.
29. Conferencia VIII. P. I.
30. Ferrater Mora, José. Diccionario de Filosofía. Alianza Editorial, Bajo Wolf, Christian.
31. Conferencia VIII, P. III.
32. d'Irsay, op. cit., Tomo II. Chs.XVII, IV.
33. Conferencia VIII, P. III.
34. Ver la Conferencia XV. -Sobre la rivalidad de Gotinga y Halle, Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 120-124.
35. Kant, op. cit.
36. Paulsen. Opera citata. -De Münchhausen es este texto de 1733, en comentario a un libro de E. Kessler sobre la Universidad de Gotinga: "Hallo peligroso el inducir a muchas personas a adquirir 'gradus academicus'; creo más bien que la academia de Gotinga se distinguirá más ante las otras si otorgara la dignidad de doctor sólo a gente propia y que lo tuviera bien merecido, y no que tengan lugar en ella numerosas 'promotions', de modo que muchos ignorantes lleguen a obtener 'honores académicos". Citado por Paul de Lagarde en obra suya referida en la nota 168, p. 278.
37. Vide infra, P. I., 6.
38. Conferencia VIII, P. V.
39. Vide Infra, P. I. 6.
40. Paulsen, German Education..., op. cit., p. 224.
41. Ibid., pp. 125-135. -Vide Infra, P. I. 9, sobre el origen del sistema post-secundario alemán. -García Garrido, op. cit., pp. 63-65.
42. Paulsen. German Education..., op. cit., pp. 136-146.



43. Ibid., pp. 147-165.
44. Ibid., pp. 169-180.
45. Este conjunto bipolar, con reminiscencias de 'trivium' y 'quadrivium' actualizado de 'artes y ciencias', fue conocido como educación 'Utriusque speciei' o, educación de una y otra especie, humanística y técnica', 'Einheit-Schule'. Ibid. p. 200.
46. 'Utraquística', de 'uter'.
47. Ver estadísticas, ibid. p. 227.
48. Ibid., pp. 197-256.
49. Ver la Conferencia II, P. 1.1 y la Conferencia VIII, P. IV.
50. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 230-232.
51. Ibid., pp. 236-261.
52. Ver la Conferencia II, P.I.5. -García Garrido, op. cit., pp. 61-63. -Gies, Joseph and Frances. Life in Medieval City. Harper, 1981, Chap. IX.
53. Luzuriaga, Lorenzo. Historia de la Educación y de la Pedagogía. Losada, 1979, pp. 155-156. -Farmer, op. cit., pp. (6) y (7).
54. Farmer, op. cit., pp. (6) y (7).
55. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 270 y ss. -Sobre la educación no formal, ver la Conferencia XXIX.
56. Citado por García Garrido, op. cit., p. 35.

#### De la PRIMERA PARTE

57. Prusia, que a principios del siglo XIX contaba con cuatro universidades -Halle, Duisburg, Koenigsberg y Frankfurt-, después de 1806 vió reducidas sus universidades a las dos últimas. d'Irsay, op. cit., p.185.
58. Mialaret, Gaston et Vial, Jean. Histoire Mondiale de l'Éducation. P.U.F.,2, 1981, p. 327.

59. d'Irsay, op. cit., p. 185.
60. Philosophies de l'Université. L'Idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, réunis à l'initiative du Collège de Philosophie, présentés par Luc Ferry, J.-P. Pesron et Alain Renaut, et traduits de l'allemand par G. Goffin, J.-F. Courtine, L. Ferry, A. Laks, O. Masson, A. Renaut et J. Rivelaygue. Payot, Paris, 1979, pp. 99 y ss. -Ibid., pp. 65 y ss. Fichte, Johann Gottlieb. Plan déductif d'un établissement Supérieur à fonder à Berlin. écrit en 1807. En castellano, Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión con la academia de ciencias. escrito en 1807. En Idea de la Universidad en Alemania, Instituto de Filosofía. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad de Montevideo. Editorial Suramericana, Buenos Aires, pp. 15-115.
61. Schleiermacher, Friedrich. Pensées de circonstance sur les Universités de conception allemande. En Philosophies, op. cit., pp. 253 y ss. -En castellano, Pensamientos ocasionales sobre las Universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva, escrito en 1808, en La Idea de la Universidad, op. cit., pp. 117-206.
62. Humboldt, von Wilhelm. Sur l'Organization interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin. en Philosophies, op. cit., pp. 319 y ss. -En castellano, Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, en Idea de la Universidad, op. cit., pp. 209-210. -Ver Atcon, Rudolph P. La Universidad Alemana. Su transformación estructural. Revista ECO, Bogotá, 1966. Exégesis del texto de Humboldt, pp. 4-70.
63. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. De l'enseignement de la philosophie au Lycée. texto que data de 1812, en Philosophies, op. cit. pp. 331 y ss.
64. d'Irsay, op. cit., II, p.187. -Ver Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph. Leçons sur la Méthode des études académiques, en Philosophies, op. cit. pp. 41 y ss.
65. d'Irsay, op. cit., pp. 187-188.
66. Ver la nota 61.
67. La Idea de la Universidad, op. cit., pp. 133-134.

68. Ibid., pp. 134-135.
69. Ver la nota 60.
70. Conferencia VI, P.II.
71. Fichte, J. Gottlieb. Discursos a la nación alemana. Edición preparada por Ma. Jesús Varela y Luis Acosta. Editorial Nacional, Madrid, 1977. Discursos segundo y tercero. pp. 83-120.
72. Fichte, Plan razonado..., op. cit.
73. Gusdorf Georges. L'Université en Question. Études et Documents, Payot, Paris, 1964, p. 70.
74. d'Irsay, op. cit., II. p.188. -Mallinson, Vernon. The Western European Idea of Education. Pergamon Press, 1980.p. 31-36.
75. d'Irsay, op. cit., pp. 188-189.
76. Ver la nota 62.
77. d'Irsay, op. cit., II. p.10.
78. Ibid., p.210.
79. Ibid. p.215. -La posición de Humboldt respecto a la unión posible y necesaria entre investigación y docencia la atribuyen algunos a que por el mismo tiempo las universidades inglesas y escocesas negaban la función investigativa de la universidad. Ver Carter, Charles. Higher Education for the Future. Basil Blackwell, Oxford, 1980. p.93. Este mismo autor anota que se hace necesario precisar lo que se entienda por investigación y sus varios sentidos. Ibid., p.24, para dilucidar las varias formas de consonancia con la docencia.
80. d'Irsay, op. cit., p. 217.
81. Niblett, op. cit., pp. 325-326.
82. Citado por Chomsky, Noam. Conocimiento y libertad. Ariel, 1971, pp. 111-113.
83. Gusdorf, op. cit., p.69. -Eugenio Gorecco, con fundamento en la obra Wilhelm von Humboldt (1767-1835), afirma que la "Universidad de Berlín es una laicización del modelo medieval de universidad". En su seno se

advierte el ideal de la unidad del saber; la superioridad del saber puro sobre el aplicado, y el gusto por la formación integral del hombre. La búsqueda de la unidad del saber en la cual se comprometen el profesor y el estudiante, va más allá de una experiencia de la unidad humana y, por tanto, la universidad concebida como lugar donde se investiga la verdad es, además de una verificación existencial, también el surgimiento de la conciencia crítica y orgánica de la sociedad. Además, la alianza entre investigación y docencia se funda sobre un modelo idealista de comunidad universitaria. Pero, de otra parte, la Universidad de Berlín no gira en torno a la teología sino de la filosofía. “A la religión, Humboldt sólo se le reconoce un valor subjetivo y variable sin valor alguno en el proceso de formación del hombre cultivado”. Por tal motivo, su modelo de universidad considera la teología como recurso expositivo y representativo de verdades sobre las cuales sólo la filosofía puede manifestar expresiones racionalmente adecuadas. Sin embargo, coinciden ambos modelos en que las diversas facultades proporcionan perspectivas diferentes y complementarias sobre la verdad y, justamente por esta razón, antes de ser especialista en tal o cual disciplina, el ‘doctor’ es una persona poseída del amor a la totalidad de la verdad y del bien y poseedor de un método crítico para proseguir en la investigación.

Aparte del método universitario, la reforma de Humboldt conoce y sanciona otro modo para la adquisición y la transmisión del saber: la “escuela politécnica” napoleónica para la formación de funcionarios u otros profesionales capacitados para cumplir funciones especializadas al interior de la organización del Estado absoluto y exigidas por el mercado en la medida que este exista. A estos funcionarios o profesionales no se les pedirá qué sea el bien o qué sea la verdad, sino un saber científico ya constituido y adquirido para utilizarlo en forma eficaz y con el menor riesgo posible. Corecco, Eugenio. L’Eglise, lieu de Culture. En Les Universités Catholiques en Europe. Éditions Universitaires. Cahiers Culture et Religion, 1990, pp. 42-43.

- 84. d'Irsay, op. cit., II.p.221. -Fichte, Plan razonado..., op. cit.
- 85. d'Irsay, op. cit., I., Chap. XIV.
- 86. Milner, Jean-Claude, De l'école. Seuil, Paris, 1984, p.115.
- 87. Conferencia VIII. P.V.
- 88. Metzger, Walter, P. The Age of the University. En Hofstadter, Richard y Metzger, Walter P. The Development of Academic Freedom in the United States. Columbia University Press, New York, p.1965, p.370.

89. Ver la Conferencia XIV.
90. Metzger, op. cit., pp. 37-371.
- 90a. -Sobre la Facultad de Filosofía en la concepción universitaria de Humboldt, dice Lobkowics: De "tres rasgos esenciales en este modelo universitario (los otros dos son la autonomía institucional y las libertades académicas individuales), el primero "lo constituye la así llamada Facultad de Filosofía. Son las Letras y sólo las Letras las que determinan el Selbstverstaendnis de la universidad. Esto no suponía problema alguno en el siglo XIX, ya que por aquel entonces incluso la medicina estaba más orientada hacia la filosofía que hacia la experimentación; sin embargo esto depara hoy en día graves dificultades al Selbstverstaendnis de estas universidades. A esto hay que añadir que la facultad de filosofía estaba y está determinada por asignaturas históricas -en el más amplio sentido de la palabra- y no por la asignatura de filosofía. La propia filosofía se convertiría, con el tiempo, en una asignatura particularmente histórica; consecuencia de esto fue y es hoy un relativismo historicista, que ha constituido hasta nuestros días un problema latente en las universidades germano parlantes. No es casual que el Historismus, doctrina que defiende de todo pensar está históricamente relacionado, y que no existe verdad transhistórica alguna -prescindiendo de las ciencias formales como son la Lógica y las Matemáticas- que no sea una invención alemana". Lobkowics, Nickolaus. El proyecto universitario en Centroeuropa: Hacia el siglo XXI. En Universidad y Sociedad. Universidad de Deusto, España, 1988.
91. Kant, op. cit.
92. Sotelo, Ignacio. Universidad y Política. En Dou, Alberto. Sobre la Universidad. Mensajero, Bilbao, España, 1982, pp. 204-105.
93. Ibid.
94. Paulsen, The German...., op. cit., B.K.V. Chap.IV.
95. Conferencia VIII. P.V.
96. Metzger, op. cit., p.371.
97. Ibid., pp..371-372.
98. Farmer, op. cit., pp. (15) y (16).
99. Ibid., pp. 372-373.

100. Ver la Conferencia II. P.IV.
101. Altbach, Philip G. University Reform: An International Perspective.- American Association for Higher Education, Report Ten, 1980, p.29; citando a Ben-David, Joseph and Zloczower, A. La Universidad en Transformación, Seix Barral, 1966.
102. Metzger op. cit., pp. 386-390. Al respecto, ver Atcon, op. cit., pp.79.
103. Metzger, op. cit., p.388. -Gusdorf, op. cit., p.33. -Ver Didon, O.P. Los Alemanes y la Francia. Estado actual de estas dos naciones. Carlos Baillu Bailliere. Madrid, 1884, Cap. XIV.
104. Ibid., pp. 383, 407 y 388.
105. Sobre los ejercicios académicos y pedagógicos en la Universidad medieval, ver la Conferencia VII, P.II.
106. Gusdorf, op. cit., p.200. -Sotelo, op. cit., p.208. -Ver la Conferencia IX, sobre el seminario investigativo.
107. Gusdorf, op. cit., pp. 373-374.
108. Paulsen. The German University...., op. cit., p.192..
109. Ibid., pp. 193 y ss.
110. Ibid., p.207.
111. Ibid., pp. 212-213.
112. Farmer, op. cit., p.(16). -Sobre los antecedentes y constitutivos históricos del Seminario investigativo, ver Ordóñez, S.J., Augusto. Apuntaciones sobre el Seminario investigativo. Universidad Javeriana, Bogotá, 1989. -Ver Nalús Feres Martha Antonieta. El Seminario investigativo como práctica pedagógica. Editorial Universitaria, Bogotá, 1990, y Navarro Néstor. Las actividades académicas en la universidad alemana. El Seminario. En Mundo Universitario, revista de la Asociación Colombiana de Universidades, No. 19, Bogotá, 1982.
113. Paulsen, The German University..., op. cit. pp. 212-213. Describe así un autor francés la vida y razón de ser de un seminario investigativo en Alemania, a fines del siglo XIX. "El maestro en la universidad no se contenta con sus funciones públicas; cuida de reunir a su lado a los

estudiantes más aplicados, en sociedad más íntima. Estos grupos escogidos no tienen por objeto solamente la enseñanza de la ciencia, sino el método de la ciencia misma. No se trata de conocer los resultados adquiridos, sino de prepararse a la investigación científica y a la práctica de la enseñanza. En estos grupos (..) que toman ordinariamente el nombre de seminarios ('seminar'), el maestro deja hablar al discípulo; le enseña, si se trata de historia, a descifrar él mismo los antiguos documentos, y si se trata del antiguo francés o del antiguo alemán, a interpretar él mismo los textos. Es pues, la aplicación en todos los ramos del saber humano de lo que sucede entre nosotros, con la fisiología, la anatomía o la química; es el maestro que abre su laboratorio o su hospital a algunos discípulos preferidos y que los inicia en sus métodos de investigación y en los procedimientos de su genio personal". Didon, op.cit., pp. 131-132.

114. Ibid., p.215.
115. Ibid., pp. 171-172. -Ver Prieto, Justo. Sentido social de la cultura Universitaria. Plantie, Buenos Aires, 1942, Primera Parte, Cap. VI, sobre el Seminario.
116. Didon, op,cit., p.164.
117. Ibid., -Farmer, op., cit., pp. 15-16.
118. La norma, con todo, sigamos en la cita de Paulsen, es que, en Alemania, el profesor es al mismo tiempo un investigador. Cuantas veces se menciona el nombre de algún investigador, se indaga al punto sobre la Universidad en donde enseña. Si el investigador responde que no desempeña cátedra alguna, pasa a suponerse que está temporalmente fuera de la docencia. Mencionado el nombre de algún profesor universitario, surge la pregunta en torno a sus escritos y aportes al conocimiento. Paulsen. The German University..., op. cit., pp. 1 y ss. -Cuando en nuestros días, Clark Kerr, presidente de la Universidad de California, quiso trazar la semblanza del profesor universitario, acudió a la libertad y cualidades de que goza el maestro alemán. Ver Brown, William R. Academic Politics. The University of Alabama Press, 1982, p.1 pp. 17-18. El mismo autor traza la imagen del 'scholar' de acuerdo con la mente de Descartes: Actividad intelectual individual e independiente. Sin límites para la investigación. Universal en sus consideraciones racionales. Objetivo. Constante por sobre los límites externos del tiempo. Agrega el autor las condiciones externas que deben rodear al 'scholar'. Ibid., pp. 18-20.

119. Paulsen, The German Education..., op. cit., pp.164-165.
120. Lot, Ferdinand. L'Enseignement supérieure en France. Ce qu'il et cequ'il devrait être, 1892, p.30. Citado por Paulsen Ibid., p.168.
121. Paulsen, The German Education..., op. cit., pp.166-170. -A propósito de este tema vale traer a cuento estas consideraciones de Eloy Luis André. La mentalidad alemana y Emilio Boutmy, Essai d'un psychologie du peuple anglais. Escribe André: "Cuando se habla de ciencia alemana y de la técnica alemana, en contraposición a la ciencia latina y a la técnica latina, se nota, desde luego, una diferencia fundamental. Para el alemán, los conceptos son notas o fórmulas de la realidad, son símbolos de acción. Para el latino, son imágenes impresas o relieves conscientes, inmovibles, de la misma realidad. Para el alemán, la ciencia tiene fundamentalmente el carácter de trabajo espiritual, de labor incesante de organización y de investigación, además de trascendencia a la realidad empírica, de donde brota con la finalidad de adquirir imperio o dominio sobre la realidad misma. No hay, pues, para él, ciencia pura en el absoluto sentido de la palabra, sino que toda ciencia, que viene de la realidad, a la realidad vuelve en forma de técnica, concepto genuinamente nuevo, tal vez, genuinamente alemán que significa ante todo, restitución de la energía mental, en forma de trabajo espiritual de investigación científica, a la realidad de la naturaleza para integrarse totalmente en ella y para integrar por ella al hombre. La ciencia, según la concepción alemana, es, pues, una organización consciente y sistemática de la realidad empírica, con un área variablemente creciente en proporción a los esfuerzos constantes de la investigación. La ciencia es maravillosa organización de conceptos en la cual la perfección del orden lógico constituye, por decirlo así, el substractum que enlaza y armoniza el sistema, todo el caudal del conocimiento, cuyo valor estriba en la disposición y jerarquía de las partes constitutivas. (Los Franceses constituyeron la lógica como el arte de pensar con claridad y son discípulos de Descartes y Augusto Comte). La ciencia, en Francia, siguiendo las grandes líneas de esta tradición de cultura, tiene más particularmente el valor de una creación intelectual que el de una representación inmediata de la realidad. La ciencia francesa es creación del intelecto que mantiene su independencia frente a la realidad, siendo su carácter y expresión propia, la teoría.

"Para nosotros los franceses, dice Emilio Boutmy, la teoría de un orden cualquiera de hechos es una explicación, es decir, una trabazón entre los principios e hipótesis sobre la cual reposa aquel orden de hechos, y las hipótesis sobre las cuales descansa la ciencia toda entera. Esta operación se realiza por medio de abstracciones ligadas unas a otras por medio de una lógica sutil y trascendente, o sea que la teoría no se dirige hacia nosotros sino a la razón, y no estamos satisfechos sino cuando podemos



ir de un extremo a otro de la ciencia sin encontrar choques ni contradicciones.

En Inglaterra, según el mismo Boutmy, no hay diferencias entre la ciencia pura y aplicada, o sea, ambas son una sola y misma cosa. Una teoría, para la ciencia inglesa, no es ni una explicación de las cosas, ni una organización de la realidad, sino una representación de un orden de fenómenos bajo una forma sensible, definida y concreta, un esfuerzo imaginativo hasta donde alcanza el poder de la mente. El sabio inglés, animado de un fuerte espíritu positivo que parece constituir el fondo mismo de la raza inglesa, no estudia una ciencia en toda su extensión sino en sectores determinados, en torno de los cuales agrupa, según sus preferencias particulares, los temas que desea profundizar; es un especialista, y su especialidad se encamina a un fin práctico inmediato". Citados por Prieto, op.cit., pp.153-156.

122. Paulsen, The german..., op.cit.
123. Ibid., pp. 76 y ss.
124. Ibid., pp. 227-228.
125. Escribe Lobkowitz (op. cit., pp. 32-33); "Humboldt concebía la universidad como un tipo de república de los eruditos, en el cual cada profesor llevaba a cabo la investigación a su antojo, teniendo así determinados alumnos. Se trataba, pues, de una universidad que no enseñaba, como todas las universidades alemanas hasta fines del siglo XVIII, a partir de detallados currícula o -si era posible- incluso de textos prescritos; más bien era el propio catedrático el que determinaba lo que era importante para su asignatura, contemplando a sus alumnos como investigadores potenciales. A pesar de que este concepto universitario no ha sido llevado totalmente a cabo ni siquiera en Berlín, estando especialmente regulados por el estado los estudios jurídicos y medicinales, este concepto ha marcado notablemente el Selbstverstandnis y así también la realidad de las universidades germanoparlantes'.

La "república de eruditos" de que habla Lobkowitz interpretando la mente de Humboldt, debe concebirse como autónoma institucionalmente y, de manera muy particular en las 'libertades académicas' de profesores y estudiantes'. Escribe Lobkowitz (pp. 34-35). "A pesar de que la autonomía de las universidades germanoparlantes quedó siempre muy delimitada, la conciencia autónoma de las universidades de Alemania, Austria y de la Suiza alemana fue siempre extraordinariamente intensa. Esto suena singular bien merece una explicación. Esta consiste particularmente en

que los citados ministerios estimaban las universidades. En el siglo XIX y en realidad hasta las reformas de los años 70 de este siglo, el catedrático pertenecía tanto en Alemania, como en Austria y Suiza, a una de las clases sociales mejor consideradas. Así esta atención de los ministerios de cultura para con las universidades era en última instancia una muestra de respeto de los empleados ministeriales hacia los catedráticos. Esto no impedía que los ministerios intervinieran -a menudo de forma extremadamente creativa- en la universidad. Pero estas intervenciones eran casi siempre fruto de la iniciativa de notables profesores.

“Podemos exponer esto de dos maneras. Por un lado podemos decir que las universidades, aunque apenas lo eran jurídicamente, si eran en realidad autónomas. Por otro lado -incluso sería más acertado- que, a pesar de que en comparación con las universidades anglosajonas las universidades germanoparlantes no hayan sido nunca verdaderamente autónomas, la libertad de que gozaban tanto catedráticos como estudiantes ha sido sin embargo a nivel internacional extraordinariamente grande.

“Esta libertad del catedrático en universidades germanoparlantes, de que también gozaban y gozan en nuestros días los estudiantes, destaca tanto a nivel internacional, que bien merece ser destacada como el tercer rasgo esencial de estas universidades. Desde el siglo XIX cada catedrático recibe en su nombramiento un diploma del ministerio de cultura, en el cual se hace mención a su obligación de representar una asignatura en lo que a la investigación y a la enseñanza se refiere. El hecho de que se cite la investigación antes que la enseñanza significa, en primer lugar, que ésta es su más distinguida obligación (si bien estatalmente quizás no la más importante) y en segundo lugar que el catedrático debe aleccionar, si bien no basándose en su propia investigación, en clara conexión con ella. A cuyo efecto sólo se utiliza la expresión Lehre (doctrina, enseñanza), en contraposición a Unterricht (instrucción), para nombrar el Universitätsunterricht (la instrucción universitaria), teniendo así una -por decirlo así- noble significación. Desde el siglo XIX ha habido siempre un insistente deseo por parte de las universidades alemanas de separarse de los colegios, que se limitaban a dar clase (unterrichten) sin adotar (lehren), hasta tal punto que las escuelas superiores suponían colegios, en especial el instituto (Gymnasium) y trataban de influenciarlos. En este diploma se mencionaba también un aun hoy reconocido derecho del catedrático, que le autoriza a decidir lo que ha de pertenecer a su campo de investigación y cómo organizar más adecuadamente las lecciones sobre su asignatura. Esto podía tener consecuencias chocarreras, como que un filósofo comience a hablar de los iconos rusos o que un anatómico se decida a predicar sobre el hombre como ser espiritual (ambos casos se han dado), pero esto mismo nos

muestra también la enorme confianza que el estado depositaba, al menos hace quince años y en parte también en nuestros días, en sus catedráticos. En vista de que ciertamente es fácil abusar de este sistema, es necesario para que funcione correctamente una alta responsabilidad por parte de los profesores académicos, pero no podemos olvidar por otro lado, que este sistema puede fomentar enormemente el despliegue de las ciencias, al menos el de las Letras.

“No es casual que la mayoría de las ramas de Letras más jóvenes haya surgido en universidades alemanas, y esto se debe a que los catedráticos investigaban y predicaban sobre algo que en realidad pertenecía a zonas limítrofes de su asignatura.

“Esta libertad del catedrático tenía y tiene en parte hoy otras dimensiones. Hasta hace pocas décadas cada catedrático anunciaba antes de comenzar cada semestre bajo responsabilidad propia, cuándo habrían de comenzar sus lecciones, y nadie se escandalizaba realmente de que comenzara a organizarlas tres semanas más tarde de abrirse el semestre. Si no daba clases entonces investigaba. Recientemente se volvió a confirmar que un catedrático alemán está 24 horas al día de servicio, incluso cuando trabaja en su jardín. Se parte de que un investigador pueden engendrar sus más importantes ideas mientras planta un rosal, se encuentra en el baño, o incluso mientras duerme. Hasta hoy cada catedrático ha decidido el tema, el día de la semana, y la hora de sus lecciones, pretendiendo determinar incluso -para la desesperación de la administración- el aula en la que debía de impartirlas”.

126. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 164-165.

127. Ibid., p.7. -Sobre el decir medieval, ver la Conferencia II. P.IV.I. -Sírvanos resumir, con Paul Farmer, los puntales en que reposa el carácter investigativo de la universidad alemana, según los hemos expandido con algún detalle. Escribe el autor citado: La Universidad alemana ganó para sí el prestigio investigativo que desarrolla ciencia y no sólo la conserva y transmite, en que “el profesor fue, ante todo, un ‘scholar’ investigador; que el estudiante universitario supo unirse a las investigaciones del maestro, (con el seminario como repertorio pedagógico); que la facultad de filosofía, como guardiana del conocimiento ‘puro’ más que de la aplicación práctica, descolló sobre las restantes facultades; que las facultades de medicina y derecho, antes los miembros más vigorosos de la universidad, se situaron bajo la facultad de filosofía por ser más profesionales y utilitarios los conocimientos que aquellas dos ofrecían”. Agrega el autor otro hecho en alto grado discutible: “que la facultad de teología quizás no pertenece a la universidad por estar ligada a conocimientos fijos y finales. Farmer, op. cit., p.15.



128. Gusdorf, op. cit., p.388.
129. Vide infra, P.I.9, sobre el origen de las instituciones postsecundarias en Alemania.
130. Gusdorf, op. cit., p.374.
131. Conferencia XII.
132. Plum, Werner, Promoción Industrial en Alemania: Aportes al desarrollo en la Primera Mitad del Siglo XIX. Aspectos sociales y culturales de la Industrialización. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn-Bad Godesberg, 1976, pp. 11-46.
133. Vide Supra, P.I.
134. Sobre estos conceptos, ver la Conferencia XXXI.
135. Ver la Conferencia XV.
136. Sobre lo post-secundario, ver la Conferencia XXX. Beckmann, citado por Daumas, M.M. en Histoire Général des techniques. P.U.F. T.II, Paris, 1965; y este en Goffi, Jean -Ives. La philosophie de la Technique. P.U.F., 1988, p.25
137. Ben David, op. cit., pp. 15 y ss.
138. Ver la Conferencia II. P.II. 1 y la Conferencia XXII.
139. Paulsen, German Education..., op. cit., pp. 111-113. -Sobre las 'Real-Schulen', vide supra, Introduc.3.3.
140. El sociólogo y economista Karl Bucher (1847-1930) escribía en 1879: La demanda de escuelas industriales en Alemania no es tan reciente como podría parecer. En varios Estados y en ciudades con desarrollo industrial particularmente intenso, empresas de tal índole se remontan al siglo pasado (XVIII) y aun a épocas anteriores. Lo que se entendía hasta épocas recientes por escuelas industriales era la formación 'auxiliar' en materias técnicas o científicas para la industria, que en parte se extendía a la educación general. Así, la usanza en Baviera y Prusia, a fin de formar en la enseñanza técnica superior (C/FCI) y para la vida práctica (C), con la salvedad de que en Prusia esta formación no estaba orientada al obrero común sino a los 'técnicos de nivel intermedio'. Todos estos institutos dan instrucción colectiva, de tipo teórico y general, sin que faltara el

entrenamiento personal en los talleres. Bucher termina comparando la experiencia alemana de finales del siglo XIX, para la formación intermedia, con la 'enseignement professionnel encyclopédique' de Francia por las mismas épocas. Las siglas (C/FCI) y (C) las introduje para comparar las ideas de Bucher con teoría que aparece en la Conferencia XXX. Plum, op. cit., pp. 47-48.

## De la SEGUNDA PARTE

141. Farmer, op. cit., p. (13). Gusdorf, op. cit. p.71. -Gusdorf Georges, Pourquoi des professeurs? Payot, 1963, p.228.
142. Conferencia VIII.
143. Kant, op. cit.
144. d'Irsay, op. cit., p. 189.
145. Paulsen, The German..., op. cit., Bk.V. Chap.V.
146. d'Irsay, op. cit., p.215.
147. Gusdorf, L'Université..., op. cit., p.90.
148. Ibid., p.90. -Dada la libertad de desempeños académicos por parte de los profesores y los estudiantes hace pensar, según Lobkowcz (op. cit., pp. 36-37) que las universidades, en la mente de Humboldt, "no eran en últimas sino una libre acumulación de cátedras"; una "comunidad de facultades difícilmente coordinables", o una "comunidad de profesores privados sólo coordinables en cuestiones muy precisas".
149. d'Irsay, op. cit., ll. pp. 192-195.
150. Gusdorf, L'Université..., op. cit., pp.70-71, 124-125,143-210. -Droz, Jacques. Europa: Restauración y Revolución, 1815-1848. Siglo XXI Editores, 1967, p.156.
151. d'Irsay, op. cit., pp. 195-196. -Gusdorf, op. cit., 70-71.
152. Gusdorf, L'Université..., op. cit., p.70.
153. d'Irsay, op. cit., p.22. n.3. -"El nuevo modelo de universidad traspasó los límites de Prusia. En pocos decenios las ideas de Humboldt habían sido adoptadas en las universidades de Alemania. El número de profesores enrolados en cada institución fluctuaba entre 30 a 60; los estudiantes, entre 300 y 2000". Niblett, op. cit., p.326.

154. Ver la Conferencia XV.

#### De la TERCERA PARTE

155. Farmer, op. cit., pp. (13) y ss.

156. d'Irsay, op. cit., p.222.

157. Ibid. -Feuer, Lewis. Los Movimientos Estudiantiles. Las Revoluciones nacionales y sociales en Europa y el Tercer Mundo. Paidós, Buenos Aires, 1969, p.116.

158. Farmer, op. cit., pp. (13) y (14). -Sobre la 'Burschenschaft', su origen y ritos, ver Didon, op.cit., pp.145-154, y Durkheim, Émile. El papel de las Universidades en la educación social del país, en Durkheim, Émile. La Educación y la Pedagogía. ICFES/Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1990, pp.107 y ss.

159. A este respecto, ver la Conferencia XXXVII. -Sobre Jahn, ver Mialaret, op.cit., p.331 y 3, p.146.

160. d'Irsay, op. cit., II. p.223. n.1.

161. Feuer, op. cit., pp. 100-122. -Droz, op. cit., pp. 155 y ss.

162. Tendencia frecuente en los 'movimientos estudiantiles'. Ver la Conferencia XI, p.I., 11.

163. Feuer, op. cit., pp. 122-130.

164. d'Irsay, op. cit., II, pp.220-229. Fichte. Plan razonado..., op. cit., nn.1-3, pp. 15-17. -Sotelo, op. cit., p.203.

165. Nietzsche, Federico. El Porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza. Leído en 1871-1872; primera edición: 1986. En la Idea de ..., op. cit., pp. 223-258.

166. Vide supra

167. Nietzsche, Federico. Así habló Zaratustra, en Nietzsche, Obras completas, III, Aguilar, 1965, pp. 253-254.

168. de Lagarde, Paul. Sobre la Ley de Enseñanza (escrito en 1878), y Otra vez sobre la Ley de Enseñanza (escrito en 1881), en Idea de la..., op. cit., pp. 259-304.
169. Vide supra, inicio de la Primera Parte.
170. La 'Kulturkampf' -Lucha por la Cultura- es término nacido en el ambiente político de mediados del siglo XIX alemán, inventada por Rudolf Virchow (1821-1902-), profesor de medicina de la Universidad de Berlín, para insistir en que "sólo la cultura laica, materialista y positivista merecía el nombre de cultura", con lo cual quiso "eliminar toda hipótesis sobre la existencia del Creador". Afirmaba Virchow que el "jamás había encontrado el alma bajo la cisura de su escalpelo". Giovannini, Edgardo. Quelques reflexions sur trois sujets voisins: L'Université, l'Université Catholique, l'Université de Fribourg. En Les Universités Catholiques en Europe, op. cit., pp. 69-70. -Propósito de la 'Kulturkampf' fue el fortalecimiento del estado laical. Buscó Bismarck suprimir las congregaciones religiosas, eliminar todo influjo de Roma en el clero alemán e impedir las alianzas entre los católicos alemanes con las minorías polacas y alsacianas de la misma denominación religiosa. -Rodríguez, op. cit., p.255.
171. Farmer, op. cit., p. (14).
172. Rodríguez, op. cit., pp. 277-278.
173. Ver la Conferencia XVIII.
174. Weber, Max. La Ciencia como profesión vocacional. (Leído en 1918; primera edición en 1919). En Idea de la..., op. cit., pp. 305-338.
175. Scheler, Max. Universidad y universidad popular (primera edición, 1921). Ibid. pp. 341-390.
176. Al respecto, ver la Conferencia XXIX. Ver Durkheim, El papel de..., op.cit., sobre las universidades populares de Francia en contraste con las alemanas.

#### De la PARTE CUARTA

177. Winchester, Ian. The future of a Medieval Institution: The University in the Twenty-first century. En Neilson, William A.W. & Gaffield, Chad. Universities in Crisis: A Mediaeval Institution in the Twenty-first Century. The Institute for Research on Public Policy. Montreal/Quebec, 1986, pp. 269 y ss.

178. Millas, Jorge. Idea y defensa de la Universidad. Editorial del Pacífico, CPU, 1981, p.75; -Latorre, Eduardo. Sobre Educación Superior. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, 1980, pp. 60-61.
179. Müller de Ceballos, Ingrid. La Lucha por la Cultura. Estudio comparado de Formación de Docentes. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, Bogotá, 1991, pp. 4-5.
180. Rodríguez, op. cit., pp. 259-261. Müller, op. cit., pp. 9-11.
181. Niblett, op. cit., p.326. -Müller, op. cit., pp. 12-15. -Rodríguez, op. cit., pp. 272-274. Las Misiones Pedagógicas Alemanas que vinieron a Colombia en 1924 y 1927 trajeron algo del espíritu educativo de Weimar. Müller, op. cit., passim.
182. Rodríguez, op. cit., pp. 265. 267 y 274-276. -Hess, Gerhard. La Universidad Alemana, 1930-1970. Internationes, Bad Dodesberg, 1968, pp. 12 y ss. -Müller, op. cit., pp. 6-9.
183. Elbenstein, William. Artículo Nacionalismo, en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. -Ver Cantor, Norman F. La Era de la Protesta. Alianza Editorial, 1973, pp. 160-183.
184. Citado por García Garrido, op. cit., p.34.
185. Hitler, Adolf. Mein Kampf. (Mi Lucha). Translated by Ralph Manheim. Houghton Company, Boston, 1971.
186. Hitler, op. cit., pp. 226-237.
187. Ibid., pp. 253-254.
188. Ibid., pp. 407-408.
189. Ibid., p.400.
190. Ibid., p.418.
191. Ibid., pp. 422-423.
192. Ibid., pp. 426-427.
193. Ibid., pp. 427-428.



194. Ibid., p.31.
195. Ibid., p.433.
196. Ibid., p.435.
197. García Garrido, José Luis. Problemas Mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas. Dykinson, 1992, pp. 36-37. -Spiro, Herbert. Artículo Totalitarismo, en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, op. cit.
198. “No es necesario ir mucho más atrás en el recuerdo para comprobar cuánto daño han hecho las ideologías totalitarias, de diverso signo, a la comunidad de hombres que se afanan por encontrar la verdad, con las vacilaciones propias de la condición humana. Y así, como ocurre con frecuencia hoy, esta verdad se refiere a los comportamientos sociales, a la organización de la convivencia y choca con la ortodoxia oficial, la Universidad o los universitarios son acusados de enemigos de la sociedad y sometidos a procesos de depuración o a estricta vigilancia”. Moncada, Alberto. Administración Universitaria. Introducción Sistemática a la Educación Superior. I.C.E. de la Universidad Complutense. Instituto de Pedagogía (C.S.I.C.) Fundación Moncada-Kayón, Madrid, 1971, pp. 76-77.
199. Ibid., p.77.
200. Nash, Arnold S., with a Foreword by Reinhold Niebuhr. The University & the Modern World. An Essay in the Social Philosophy of University Education. S.C.M. Ltd., London, 1945. p.15.
201. Ibid.
202. Ibid.
203. Ibid., nota 25. p.130.
204. Ibid., nota 31, p. 134.
205. Ibid.
206. Marías, Julián. El respeto a la Universidad. En El Tiempo, Bogotá, jueves 7 de enero, 1982; En este artículo Julián Marías recoge conceptos suyos sobre la Universidad, en El destino de la Universidad (Incluído en Cinco años de España).

207. Similar en algunos aspectos, no fue tan drástica la actitud de 'Il Duce' con las universidades. Mussolini (1883-1945) fue fundador y jefe del Fascismo en 1910. En 1922, tras la Marcha hacia Roma, tomó el poder y entró en la Segunda Guerra Mundial al lado del III Reich (1940). Derrocado en 1943, murió asesinado en 1945. -El término 'fascismo' se emplea para designar el régimen político por el que Italia estuvo gobernada de 1922 a 1945. Por extensión se utiliza para designar un prototipo de totalitarismo, y se aplica a diversos sistemas políticos que se consideran afines al italiano. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. op. cit., bajo Fascismo.
208. La formación de la niñez y de la juventud tendría similares propósitos inductores. Baldur von Schirach, Líder de la Juventud en el 'Reich', declaró en 1936 que el educador del futuro debería ser como sacerdote y ministro de la fe propia del Nacional socialismo y miembro activo del Partido. Amplia mayoría de los maestros pertenecía a la Asociación Nazi de Profesores; de esta manera se garantizaba el influjo en las instituciones educativas primarias y secundarias. Una especial se creó: las Napolas (Instituciones Nacionales de Política Educativa), internados para formar desde temprana edad a los futuros oficiales del ejército. Otras similares fueron establecidas para las niñas. Corona de este sistema educativo paralelo a las instituciones tradicionales fue la 'Ordensburg', curiosa especie de Universidad cuyo nombre recuerda la fortaleza construida en la Edad Media por los Caballeros Teutones, en defensa de los eslavos. Refiriéndose a la tal institución, diría Hitler: "Mi pedagogía es dura(...). En mi fortaleza de la Orden Teutona crecerán aquellos ante los cuales el mundo tiemble. Necesito una juventud violenta, dominadora, sin desmayos, juventud cruel(...) que sepa soportar el dolor y desconozca las debilidades y galanterías(...)". El ingreso a estas instituciones especiales permanece alerta a la pureza racial. Para la gran masa de la juventud, se crea la 'Juventud Hitleriana' a la cual se ingresa desde los 10 años, al período propedéutico del 'Jungvolk', y a ella se pertenece hasta la edad de dieciocho. Sumados los miembros de la asociación juvenil de hombres y mujeres, pasaron de 110.000 en 1932 a seis millones en 1936. Bajo el liderazgo de von Schirach, la 'Juventud Hitleriana' absorbió cuanta organización juvenil preexistiera, con origen en los partidos y en las iglesias. Todo estaba dirigido a generar una verdadera religión de espíritu racista. Ryder. A.J. Twentieth-Century Germany from Bismarck to Brandt. Columbia University Press, 1973, pp. 365 y ss.
209. Conferencia XII, P.II, 1.
210. Nash, op. cit., pp. 118-119.

## Del EPILOGO

211. Nash, op. cit., p.119.
212. Ebenstein, op. cit.
213. Gusdorf, op. cit. -Bayen, Maurice, Histoire des Universités. Presses Universitaires de France, p.106.
214. Guitton, Jean. El trabajo intelectual. RIALP, 1981, pp.17 y ss.
215. Nash, op. cit., pp. 137 y ss.
216. Ibid., p.143.
217. Heidegger, Martin. ¿Qué es la Metafísica? Ediciones Siglo XX. Buenos Aires. 1979, p.40.
218. Sobre la Interdisciplinariedad, ver la Conferencia XXX.
219. En 1945, Heidegger publicó su discurso de posesión rectoral en 1933 -que, por supuesto, ya era conocido-, junto con su escrito posterior: El rectorado 1933-1934. Hechos y reflexiones. Además, el 23 de septiembre de 1966, el filósofo concedió una entrevista a Der Spiegel sobre el enojoso asunto. Pero fue voluntad de Heidegger que ambas producciones fueran publicadas después de su muerte. Esta aconteció en 1976. Der Spiegel insertó el reportaje en su número del 31 de mayo de 1976, y Hermann Heidegger, hijo del filósofo, en una publicación posterior, reunió el discurso rectoral de 1933, el escrito de 1945 y el reportaje de 1966 (ver Heidegger, Martin. Prólogo de Hermann Heidegger: La autoafirmación de la Universidad alemana. El rectorado de 1933-1934. Entrevista en Der Spiegel. Tecnos, 1989). En el prólogo a este libro dice Herman Heidegger: “Cincuenta años después de haber sido pronunciado, parece necesario hacer de nuevo accesible al gran público el texto del discurso rectoral de Martin Heidegger: La autoafirmación de la universidad alemana, sobre el que muchos hablan y algunos incluso escriben, sin haberlo leído. (...)”. Sobre su contenido, “muchas falsedades e inexactitudes se propagan”. -Discurso y reportaje aparecen analizados, citados y comentados por Jaime Hoyos, S.J. en la revista Mundo Universitario. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, No. 14, 1980.
220. Palmier, Jean Michel, Introducción a Marcuse. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1979, p.170 y nota 71.

221. La traducción española del discurso de Heidegger, publicada en Mundo Universitario, op. cit., pp.7-16, fue hecha por el doctor Daniel Ceballos Nieto, que gentilmente permitió a la Asociación Colombiana de Universidades, publicar el fruto de su esfuerzo intelectual. Ver respecto a este primer Drama, Ott, Hugo. A Distant Command. The political dimension of Heidegger's philosophy. En German Comments, January 1990, pp. 82 y ss., y Torrado Rafael. La autonomía de la universidad, en Revista Arte y Conocimiento. Corporación Universitaria, Iberoamericana INPI, Nos. 14-15, Bogotá, 1992.
222. Jaspers, Karl. Le Renouveau de l'Université, en Jaspers, Karl, Essais Philosophiques. Petit Biblioteque Payot, 1970. pp.5 y ss.
223. Este estudio de Jaspers aparece en La Idea de la Universidad en Alemania, op. cit..

## INDICE

	Página
INTRODUCCION	2
1. <u>La educación alemana y las universidades en los siglos XVI y XVII</u>	3
1.1 Las Universidades	3
1.2 Las escuelas de educación secundaria	5
1.3 Las escuelas de educación elemental o primaria	6
2. <u>La educación alemana en los siglos de la Ilustración</u>	7
2.1 Las universidades	9
La Universidad de Halle	10
La Universidad de Gotinga	11
2.2 Las Academias sabias	15
2.3 La educación secundaria en los siglos XVII y XVIII	16
2.4 La Educación Elemental	17
2.5 Educación y universidades en los territorios católicos	18
2.6 Semblanza del siglo XIX alemán	19
3. <u>Las escuelas secundarias en el siglo XIX</u>	20
3.1 Primer período	20
3.2 Segundo período	22
3.3 Tercer Período	22
4. <u>¿Y de la Filosofía qué?</u>	23
5. <u>La educación primaria elemental o primaria</u>	24
6. <u>Visión retrospectiva</u>	24

## PRIMERA PARTE

IDEA ALEMANA DE EDUCACION Y UNIVERSIDAD	27
1. <u>Prusia y la Idea de una Universidad</u>	27
1.1 Federico Schleiermacher 1768-1834)	29
1.2 Juan Teófilo Fichte (1762-1814)	30
1.3 Guillermo de Humboldt (1767-1835)	32
2. <u>Causas del florecimiento universitario alemán</u>	35
3. <u>La 'Facultas Philosophica', principio de unidad universitaria</u>	36
3.1 Emmanuel Kant (1724-1804), el pregonero	36
3.2 Resumen de apoteosis	37
4. <u>La ciencia experimental</u>	39
5. <u>'Institutiones' y función investigativa de la universidad alemana</u>	39
5.1 La libertad académica	40
5.2 'Lernfreiheit' y 'Lehrfreiheit'	40
6. <u>La metodología pedagógica universitaria La cátedra y el seminario investigativo</u>	41
6.1 La 'Vorlesung'	43
6.2 El Seminario investigativo	44
7. <u>El profesor en la universidad alemana</u>	45
8. <u>Universidad, Política y Servicio</u>	48
9. <u>Diversificación del sistema educativo superior en Alemania. El sistema postsecundario</u>	48

## SEGUNDA PARTE

LA UNIVERSIDAD DE BERLIN	53
1. <u>La Estructura académica</u>	53

2.	<u>Unidad institucional</u>	55
3.	<u>La puesta en marcha</u>	56
4.	<u>Los seminarios investigativos en la Universidad de Berlín</u>	57
5.	<u>El influjo de la Universidad de Berlín</u>	58

### TERCERA PARTE

	LA UNIVERSIDAD ALEMANA FRENTE AL ESTADO LOS 'MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES' ENTRE DOS GUERRAS	59
1.	<u>El Estado Prusiano. Humboldt y la Universidad</u>	59
2.	<u>Los 'movimientos estudiantiles' de Alemania</u>	61
3.	<u>En la Universidad de Berlín</u>	65
4.	<u>Años de crisis y críticas a la Universidad</u>	65
	4.1 La actitud crítica de Federico Nietzsche	65
	4.2 La misión universitaria según Paul de Lagarde	67
5.	<u>La Primera Guerra Mundial</u>	69
	5.1 Max Weber y la Ciencia como vocación profesional	70
	5.2 Max Scheler y la 'universidad popular'	72

## CUARTA PARTE

LA CIENCIA Y LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DEL NACIONALSOCIALISMO ALEMAN	76
<u>La República de Weimar. Constitución de Weimar y Educación. Hitler en el escenario político y educativo</u>	78
1.1 Adolfo Hitler y el Nazismo	81
1.2 El pensamiento educativo de Adolfo Hitler	83
2. <u>El Nazismo frente a las ideas, la Ciencia y la educación</u>	87
3. <u>Los profesores y los estudiantes frente al nazismo</u>	91
4. <u>Capitalismo, marxismo, comunismo y Universidad</u>	93
5. <u>El Nazismo y la Universidad</u>	95
<p style="text-align: center;">EPILOGO</p>	
CUATRO DRAMAS	96
1. <u>El drama de Heidegger en Friburgo</u>	101
2. <u>En las universidades de Polonia y Checoeslovaquia</u>	96
3. <u>Los Campos de Concentración y la 'Universidad del Cautiverio'</u>	98
4. <u>Jaspers y la Universidad de Heidelberg</u>	103
NOTAS, REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA	105/127