

FORMAS E IDEALES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ALEMANIA*

Introducción

Hablar acerca del tema de las universidades alemanas reviste una significativa importancia en los actuales momentos. Ello puede servir no sólo para hacer resaltar algunos aspectos concretos de la vida académica en Alemania, sino incluso para lograr que la atención se oriente hacia un modelo institucional de universidad, donde a través del esfuerzo de sucesivas generaciones y gracias al aporte de brillantes mentalidades, se reúnen los frutos de las teorías y experiencias pedagógicas que han servido de fundamento a los más altos ideales de una auténtica paideia: aquella que al paso de los siglos se ha ido gestando y perfeccionando como expresión de los incentivos y motivaciones de la cultura occidental.

Pero, además de esto, el análisis del intracuerpo ideológico de las universidades alemanas ofrece para nosotros un interés extraordinario si pensamos en las circunstancias y realidades que al presente rodean nuestra propia conciencia universitaria. Como venezolanos no podemos ignorar en esta hora –donde la universidad busca afanosamente su orientación en medio de un profundo desasosiego e inquietud– la obligación moral en que estamos de consagrar todos nuestros esfuerzos a esclarecer sus problemas con el fin de alcanzar una genuina y más acabada concepción de su idea y su misión.

Nada mejor para lograr esos elevados fines que volver la vista hacia aquellas corporaciones académicas que, por su dignidad y trayectoria, pueden servirnos de modelo. La universidad alemana, en cuanto realidad histórica, acusa en su estructura institucional –ya sedimentada ciertamente por los años, mas no insensible por esto a los requerimientos de la época– algunos síntomas semejantes a los que hoy se plantean con sorprendente dramaticidad en este nuevo horizonte de la América. No en balde lo que está en crisis son los *fundamentos* mismos de la universidad como institución, y no simplemente sus externas y contingentes características. Por ello, en el seno de aquellas universidades, sus mentores y rectores se desviven, al igual que nosotros en estas latitudes, por encontrar las soluciones más adecuadas para enfrentarse a las necesidades que plantea una verdadera y consciente

* *Nota del Archivo E.M.V.:* La presente versión corresponde a la última edición, publicada el año 1967 en el libro *De la universidad y su teoría*, que fue corregida por el propio autor y difiere de algunos aspectos, estilísticos o de contenido, en relación con la precedente.

El lector interesado puede advertir los cambios introducidos comparando con la edición original publicada en el año 1953.

“reforma” de sus bases. El creciente dominio de la técnica en el mundo contemporáneo, el debilitamiento y quiebra de los soportes que alimentaban la clásica concepción de la *universitas*, el progresivo y exacerbado auge del especialismo –con las consiguientes transformaciones que han impuesto en los ideales de la formación y la enseñanza– son problemas que afectan y cuestionan, en una dimensión universal y en la zona de su más profunda y sustantiva raigambre, la *realidad* y la *idea* de la universidad de nuestro tiempo.

Por eso creo que volver la vista hacia aquel modelo institucional que encarnan las universidades alemanas, estudiar sus fundamentos históricos, indagar y reflexionar sobre las nuevas teorías que hoy ensayan y, en fin, mantenerse atento al legado de experiencias que nos entregan como frutos de sus actividades, no carece de importancia si queremos afrontar la tarea, ineludible e inaplazable, de estudiar el problema universitario de nuestro país desde la perspectiva que impone la edad que nos rodea.

Ojalá así sea comprendido por el distinguido auditorio que ha venido aquí esta noche. Al ofrecer esta conferencia deseamos que en ella se vea no sólo un esfuerzo por presentar el repertorio de ideas y motivaciones que sustentan, guían y esclarecen la labor pedagógica en las universidades alemanas, sino, al propio tiempo, un empeño cuya meta más elevada se cumpliría si lograra suscitar en todas las conciencias la reflexión y la meditación acerca de nuestra propia realidad universitaria. Ya que de ello urgimos hoy más que nunca y en su logro está comprometido el auténtico destino de nuestra generación.

I. La Morfología de la Enseñanza

Ante todo es menester que como paso previo –tratando de alcanzar la máxima claridad en nuestra exposición– fijemos somera y provisionalmente un primer concepto de lo que hemos de entender bajo el título de “*enseñanza*”. Emplearemos para lograr este preliminar y necesario concepto –en lugar de un procedimiento definitorio que acuse de una vez por todas sus notas abstractas– un método descriptivo, de inspiración si se quiere fenomenológica, que otorgue paulatinamente sus ingredientes concretos a través de la descripción y el análisis de su contenido

La descripción de lo que sea el *enseñar* nos lleva por lo pronto a concluir lo siguiente: *enseñar* es, en el sentido más lato de la palabra, *mostrar* algo. En la enseñanza escolar –sea la de la escuela primaria, la del liceo, o la que se imparte en la universidad–, tal sentido original de la palabra se conserva íntegramente. En la escuela primaria se enseña a los niños “*mostrándoles*” las letras del abecedario; en el liceo se enseña a los adolescentes “*mostrándoles*” los elementos fundamentales de las asignaturas correspondientes a este

ciclo; en la universidad se enseña a los jóvenes “*mostrándoles*” o “*demostrándoles*” los resultados de la ciencia, constituyendo semejante “*demostración*” solamente una modalidad más avanzada –aunque en su fondo idéntica– de una genuina “*mostración*”. Así, pues, en la *mostración* se enseña algo; o, como también podemos decir ahora, se enseña “*mostrando*” algo.

Pero el sentido del enseñar lleva implícito un fin. Se enseña algo a alguien para que éste lo *aprehenda*. En ello radica el significado más fundamental del “*aprender*”: *aprehender* –captar o capturar– lo que otro enseña o muestra. Aquel que enseña algo, deja que el otro lo *aprehenda*. O, incluso, lo conduce de la mano –ya que tal es el sentido original de la palabra “*pedagogía*”– hasta un sitio o perspectiva que permita, a quien es conducido, *aprehender* lo que se le enseña o muestra.

Mas de esta primera descripción, donde el *enseñar* se nos ha revelado como un *mostrar*, se desprende de seguidas otra caracterización que es muy importante señalar. En efecto, ya de la descripción anterior puede colegirse que todo proceso de enseñanza tiene, por así decirlo, tres términos que son esenciales y sin los cuales no es posible hablar propiamente de enseñar. Estos tres términos son: el que *enseña*, el que *aprende*, y el *objeto de la enseñanza* –lo que se enseña–, que es propiamente el *saber*. De tal forma puede decirse que todo proceso de enseñanza adopta idealmente la figura de un triángulo y que, asimismo, hablando todavía idealmente, uno de los lados de ese triángulo se encuentra representado por quien enseña –el profesor–, otro por quien aprende –el estudiante–, y el tercero por aquello que se enseña y aprende: el saber en cuanto tal.

Ahora bien, así como en la geometría los triángulos pueden adoptar diversas modalidades –gracias a la alteración y composición de sus lados–, de la misma manera el proceso de la enseñanza puede variar al acentuarse la importancia de uno de los elementos que la integran. Cuando hablamos de “*morfología de la enseñanza*” estamos justamente apuntando a este fenómeno que se describe ahora y cuya realidad consiste –como se nota fácilmente– en las posibles y variables *formas* que puede adoptar el proceso de la enseñanza en tanto que uno de sus elementos básicos cobra importancia y predomina sobre los otros.

El intento de esta conferencia, en su primera parte, es señalar precisamente las *formas* que la enseñanza adopta en las universidades alemanas y mostrar cómo en ellas pueden rastrearse –incluso en los aspectos exteriores de las modalidades representadas por las “*clases teóricas*” o “*conferencias*” (Vorlesungen) frente a los “*seminarios*” (Seminar) y “*ejercicios*” (Uebung)– dos tipos de enseñanza contrapuestas. En una de ellas –en las *clases teóricas*–, por encontrarse acentuada la importancia del profesor, veremos que la enseñanza es y resume un genuino *enseñar*. En la otra, por ser la función del estudiante de capital importancia, la enseñanza es, antes que un *enseñar*, un verdadero *aprender*.

Correlativamente a estas variaciones, también el *saber* –aquello que se enseña o aprende– altera en cada caso su estructura en cuanto *objeto* de la enseñanza.

Para mostrar concretamente estas cuestiones dentro de las formas de enseñanza que hemos señalado, utilizaremos consecuentemente –ya que tiene la inmensa ventaja de hacer visible y corpóreas las ideas más abstractas– el mismo procedimiento descriptivo que hasta ahora hemos empleado. Para tal fin tendremos que anteponer y comparar sistemáticamente lo que sean, en sus aspectos incluso más externos, una *clase teórica* y un *seminario*. De esta manera, y gracias a las notas concretas que logremos apresar mediante la descripción de ellos, lograremos que las cuestiones que se han mencionado adquieran su verdadero sentido, revelando eo ipso la profunda importancia que poseen para comprender –ya en el plano de una pura teoría– las diversas concepciones pedagógicas a que responden esas dos formas de enseñanza.

La “*Vorlesung*” es una enseñanza que se realiza por medio de una conferencia dictada por un profesor frente a un auditorio de estudiantes. En ella se reduce, generalmente, a leer un manuscrito en el que trata un tema especial del curso anunciado como materia o asignatura del semestre.

Por ser ésta que describimos la forma exterior en que se desarrolla el proceso de la enseñanza, es de notar que la parte *activa* de la misma, vale decir, la función principal de ella, la ejerce y realiza el profesor, ya que todo el *enseñar* se reduce a la lectura y transmisión de aquel manuscrito frente a su auditorio.

En esta lectura que realiza el profesor, la enseñanza impartida tiene una orientación marcadamente *instructiva*, lo cual significa que quien enseña se reduce a “*mostrar*” o a “*instruir*” a los alumnos acerca de un “algo”. Para lograr tal finalidad, el profesor utiliza el procedimiento de “*señalar las aristas*” de ese “algo”, de “*indicar su presencia*”, o de “*informar sobre su existencia o modos de comportamiento*”. En estas *indicaciones, señalamientos o informaciones*, lo que el profesor hace, en síntesis, es *mostrar* o *demostrar* ya el “*qué*”, ya el “*por qué*”, el “*cómo*”, el “*cuánto*” o el “*cuándo*” del objeto del saber, según sea la índole específica de la ciencia o de la disciplina a la cual pertenece el saber mostrado. Sea, por ejemplo, una disciplina de índole físico-matemática, el profesor mostrará entonces el aspecto “*cuantitativo*” –el *cuánto*– del objeto del saber. Si se trata de una disciplina o ciencia descriptiva, mostrará entonces el “*cómo*”; y si se trata de una disciplina o ciencia de naturaleza filosófica, la mostración o la demostración versará sobre el “*por qué*” del objeto del saber. En las disciplinas de índole histórica, como de suyo se comprende, la mostración incide sobre el “*cuándo*”, etc.

Ahora bien, esta *mostración, señalamiento o información* –sea cual fuere la índole específica de la materia sobre la que verse y sea cual fuere el aspecto que trate el profesor

de mostrar en el objeto del saber-, reviste siempre la forma de un *anuncio* o *enunciamiento* de un saber de índole *temática* sobre el objeto. De tal manera, en las clases teóricas, el saber mostrado se otorga siempre bajo la forma de una *solución*, de una *definición* o un *resultado*, los que, en cuanto tales, anuncian o enuncian *temáticamente* el saber enseñado.

Esta estructura del saber –su aspecto de *solución*, *definición* o *resultado*, bajo el cual es mostrado al estudiante– nos indica desde ahora que, en semejante modalidad de la enseñanza instructiva, el alumno no se pone en contacto inmediato con el saber en cuanto *problema radical*, sino, antes bien, en cuanto saber *temático*, o sea, como *solución* o *resultado de un problema*.

Justo en base de tales notas descriptivas, que hemos brevemente delineado, podemos ahora, sistemáticamente, poner en claro los aspectos más esenciales que definen esta forma de enseñanza que se halla corporeizada en las *clases teóricas* o *conferencias* (*Vorlesungen*).

1º) Una primera nota de semejante enseñanza es el predominio total y exclusivo de la actividad del profesor en su proceso. Por ser el profesor quien desarrolla la clase, quien la orienta y dirige, su importancia en ella es primordial, reduciéndose la actividad del estudiante a un pasivo recoger lo que le enseñan.

2º) De este rasgo propio de la enseñanza impartida, podemos colegir inmediatamente otra decisiva nota que la caracteriza. En efecto, al predominar en ella la actividad del profesor, su forma específica y fundamental es la de un *enseñar*, quedando con esto tácitamente diferenciada de cualquier otra modalidad de enseñanza donde ésta puede caracterizarse principalmente por ser un *aprender*.

3º) En tercer lugar se caracteriza este tipo de enseñanza por ser una modalidad *instructiva*, en la cual el saber que se imparte reviste siempre el aspecto de un *tema*, que el profesor se reduce a señalar o a enunciar.

4º) Al ser así, en la "*Vorlesung*" no se aprende un saber "*personal*" que brote como producto del propio pensar subjetivo del estudiante en forma de autoproblema, sino que, dado en forma de solución o resultado temático por medio de aquel enunciamiento informativo, el saber que se otorga en tal enseñanza es siempre *impersonal* o *asubjetivo*.

Pero llegados a este punto, y teniendo una idea general de lo que es una "*Vorlesung*", justo es que ahora comparemos semejante *forma instructiva* de la enseñanza con otra que denominaremos *formativa* y cuyo proceso se halla representado por la modalidad propia de los *seminarios* y *ejercicios*.

Ante todo es de hacer notar que, tanto en los *seminarios* como en los *ejercicios*, la función básica del proceso no se encuentra centrada en el profesor, sino justamente, y por contraste, en el estudiante. O dicho en otra forma: el centro y eje del proceso de la enseñanza es el estudiante y es él quien realiza la función activa de la misma.

En efecto, ya incluso en la forma externa en que se desarrolla el *seminario*, se puede encontrar un indicio confirmativo para esto que ahora describimos. En los *seminarios* –al contrario de lo que sucede en las *clases teóricas* o *conferencias*–, los estudiantes no forman simplemente un auditorio pasivo frente al profesor que lee su clase. Reunidos por lo general en torno a una mesa presidida por éste, los estudiantes realizan una labor *activa* al entregarse a la lectura y comentario de un texto escogido para el curso. Mas no sólo se reduce la *actividad* del seminario a semejante lectura y comentario. Instantáneamente, por decirlo así, en aquella reunión surgen problemas, divergencias acerca de la interpretación del texto, opiniones y réplicas, y, tal como es de suponer, no pasa mucho tiempo sin que el ambiente –por más inocente e inofensivo que pueda parecer lo que se lee– se encuentre dominado por un clima de animada discusión y ardiente diálogo.

Se entabla, pues, el diálogo, y el profesor todo lo que hace –óigase bien– es vigilar y orientar el desarrollo de éste, interviniendo en una forma especial ya para plantear con más exactitud los problemas surgidos y previamente descubiertos por los estudiantes, ya para dirigir la discusión hacia nuevos campos problemáticos, o, incluso, para formular sus propios puntos de vista sobre los tópicos discutidos, pero sin querer por esto –obsérvese también este matiz– que sus opiniones personales se consideren como soluciones definitivas en el diálogo que se sostiene.

Debemos subrayar asimismo que, en el momento de producirse la discusión, cada estudiante –llevando la iniciativa del aprendizaje– es dueño de sí mismo para preguntarse y responderse sobre la cuestión que está en disputa y sobre la cual se dialoga. En esta forma se enfrenta el estudiante a los problemas, tratando de embestirlos con su pensar ingenuo y poniendo a prueba los instrumentos de su formación en ciernes. El problema, lleno de enigmas y poderosamente guarnecido de dificultades intrínsecas, se plantea frente a él y lo domina con sus fuerzas. El sentido de este *aprender los problemas* en los seminarios no se orienta a que el estudiante los descifre y solucione, sino que más bien tiene el significado de un ejercicio gimnástico, progresivo y metódico, destinado a enseñar al estudiante a ser un activo buscador del saber mediante el adiestramiento del pensar –del propio y personal pensar de cada individuo, que es la única base de donde puede emerger y desarrollarse un *aprender activo*– en la lucha responsable con los problemas del saber.

Mas nótese que, casi sin proponérselo, hemos apuntado a otra disparidad entre las notas del *seminario* y aquellas que se han puesto de relieve en la *clase teórica*. Allá, dijimos, el saber en cuanto tal era presentado al estudiante bajo la forma de una *solución* o *resultado* de índole *temática*; ahora, como estamos viendo, el saber adopta la estructura de un *problema*.

Pues, en efecto, una de las notas básicas que caracterizan a esta modalidad de la enseñanza impartida en los seminarios es que la estructura del material de la enseñanza –la estructura del objeto del saber– antes que ser un *tema* (un *saber temático*) es un saber por esencia *problemático*. Gracias a ello, el alumno se familiariza no sólo con los concretos problemas que se plantean como cuestiones especiales de la materia que estudia dentro de su esfera profesional, sino que al propio tiempo acostumbra su pensar a enfrentarse con estructuras auténticamente *problemáticas*. Comprender, y sobre todo resolver un problema, como de suyo es evidente, requiere un aprendizaje verdaderamente *activo*, en contraposición a lo que hemos visto en la “Vorlesung”, donde tal aprendizaje era *pasivo*. En ella –como se recordará– el problema venía por lo general resuelto o solucionado de antemano, siendo ofrecido al estudiante (por medio de una simple indicación o señalamiento) como un tema cuya validez “*objetiva*” no veía éste brotar desde las fuentes de su propia subjetividad problematizada, sino más bien como un saber *asubjetivo* que estaba “allí” (fuera de él) y simplemente se le indicaba como un *objeto* ajeno.

Pero justamente de tales notas, que hemos brevemente descrito, surgen las diferencias básicas que caracterizan la *enseñanza formativa* frente a la que se ha denominado *instructiva*. Sistematicemos estas notas, aunque sea someramente, para lograr de tal manera un delineamiento aún más preciso de sus opuestas formas.

1º) Si en la enseñanza instructiva vimos que el polo predominante del proceso se hallaba representado por el *profesor*, en esta nueva forma, como lo observamos, tal función primordial queda asignada al *estudiante*, quien es el que desarrolla su propio aprendizaje por medio de la lectura dialogada.

2º) Si allá se vio que la estructura del objeto del saber era la *temática*, comprobamos ahora que en la enseñanza formativa tal estructura presenta la característica de ser esencialmente *problemática*.

3º) Si en relación con la primera modalidad de la enseñanza se concluyó que el sentido del aprender era *pasivo*, ahora comprobamos que en esta otra resulta un *aprender activo*. En efecto, es *activo* y además *personal*, pues el saber que se cosecha en el aprendizaje del problema surge desde el propio hontanar del pensamiento subjetivo, siendo el pensar que se piensa a sí mismo la fuente más original de donde surge el saber sobre el problema.

Todas estas notas –que brevemente quedan delineadas y sistematizadas– confluyen, como decimos, a la caracterización de una forma de enseñanza frente a otra. Si la modalidad de la enseñanza propia de la “Vorlesung” se ha denominado *instructiva* –caracterizándose por medio de semejante término su esencial rasgo de ser fundamentalmente un *enseñar* que sólo tiende a “señalar” o a “mostrar” un saber temático–,

ahora la enseñanza propia de los seminarios y ejercicios debemos denominarla *formativa*. Ella, en efecto, se encuentra dirigida primordialmente a *formar* –y no simplemente a *informar*– al estudiante. Su finalidad, en tal sentido, es la de *formarlo en su capacidad de aprender* y, consecuentemente, a desarrollar en él sus fuentes de pensar, ya que sólo de éstas puede brotar aquel *aprender* por medio del cual cada individuo puede posesionarse y hacerse dueño del saber en cuanto *problema*.

No vamos a tratar aquí –pues esta conferencia tiene una índole muy general– acerca de la *metodología* que cada una de estas formas de enseñanza requiere para lograr su cumplimiento. Permítasenos, no obstante, aludir ligeramente a este asunto, ya que, además de hallarse en íntima relación con las cuestiones esbozadas, tal vez mediante su concurso podamos despejar, o quizás hacer visible, una última nota descriptiva que no carece de importancia para conseguir que estas dos modalidades pedagógicas queden perfecta y sistemáticamente circunscritas en sus contornos.

“*Método*” –palabra de donde se forma el término “metodología”– quiere decir, en su acepción más original, “camino”. *Metodología* es ciencia o enunciamiento de los caminos, esto es, de los métodos o vías que deben seguirse para “enseñar” “algo” a “alguien”.

Como se comprende, hay varias *vías* o *caminos* a seguir para enseñar algo a alguien. Se puede, por ejemplo, como en el caso de la “Vorlesung”, seguir un camino en el que, llevando a quien se enseña de la mano, se le *muestra* el “algo” indicándole su presencia, señalándole su existencia, informándole acerca de sus modos de comportamiento, etc. Como es de observarse, aquí fundamentalmente se realiza una *conducción* directa de aquel a quien se enseña hacia una *solución*, hacia un *resultado*, hasta un *tema*. El profesor conduce de la mano al estudiante y le muestra la *solución* del saber.

Cuestión en extremo diferente es lo que acontece en los seminarios. Aquí quien realiza la *ducción* no es el profesor. Es –y entiéndase bien esto– el propio *saber*. Es el *problema* –o mejor dicho, lo enigmático, lo discutible, lo dialogable que encierra en sí el problema como incentivo– el que debe *seducir* y el que *seduce* verdaderamente al estudiante.

Hablando estrictamente –y ya que ahora hemos contrapuesto estos dos matices del verbo latino que traducen en su etimología radical al original griego ἄγω– aquí no hay una verdadera *conducción*, sino más bien una auténtica *seducción*. No es que el profesor *conduzca* de la mano al estudiante hacia el saber, sino que todo el proceso del aprender consiste en una *seducción* que ejerce el *problema* –el propio saber– sobre el estudiante.

El profesor lo que debe hacer es avivar esta *seducción*, fortalecerla y encauzarla, para que de tal modo el discípulo –entregado a aprehender el problema, seducido por él– siga el camino que le imponga su propia *vocación*. Como su mismo sentido lo dice, semejante

vocación llama a los problemas y siente las llamadas que éstos hacen –desde el propio fondo del pensar– con sus incentivos enigmáticos.

Como se nota, pues, la *metodología* –ese recóndito arte de enseñar los caminos, que destella soterradamente en toda verdadera pedagogía y principalmente en todo genuino pedagogo–, es diferente en uno y otro caso. Pero aquí, desgraciadamente, y aunque el tema nos resulte subyugante, no podemos pasar de estas primeras descripciones.

Queda clara, no obstante, a la luz de estas breves insinuaciones, aquella última nota descriptiva que nos propusimos señalar en relación a la diversa modalidad de la enseñanza *instructiva* y la *formativa*. Si allá observamos que el arte de mostrar el camino era una conducción directa que realizaba el profesor hasta el límite de la solución o del resultado del saber (hasta el límite de un saber temático), ahora en cambio vemos que el arte de mostrar el camino en la enseñanza formativa consiste en una seducción que ejerce o debe ejercer el problema –con sus enigmas– sobre el estudiante. En tal sentido, como hemos dicho, la gestión ductora del profesor debe limitarse a poner al estudiante “*en vías*” o “*en camino*” –a “*encaminarlo*”– hacia donde aguardan los problemas con sus incentivos de seducción, con sus enigmas, con sus estructuras discutibles, en base de los cuales, ya consigo mismo, ya con los otros, el estudiante logre entablar un verdadero *diálogo* –una convivencia íntima y personal con el saber– que lo haga capaz de descubrir por sí mismo la verdad.

Mas ya es hora de expresar lo siguiente: a la luz de estas dos formas de enseñanza, que apenas quedan escuetamente delineadas, puede notarse cómo dentro del seno de las universidades alemanas se debaten dos concepciones pedagógicas de sentido contrapuesto. Una enseñanza –la *instructiva*– que cree ver su ideal docente en la transmisión de conocimientos (me atrevería a llamarla *concepción clásica de la enseñanza*), y otra que divisa su meta no en semejante labor de información –cuyo desiderátum se halla representado por el consecuente desarrollo del tanpreciado “espíritu de erudición” germánico–, sino en la formación de un saber personal lograda mediante el despliegue de las capacidades del propio aprender. Esta última concepción, por ser originaria en su más genuina expresión del espíritu que informa la tradición filosófica del romanticismo, me atrevería a denominarla *concepción romántica de la enseñanza*.

Con respecto a la idea de la universidad, el ideal de una la concibe como un centro superior de *instrucción*, donde ésta debe transmitirse “*enseñando*”. La otra cree ver en ella no tanto un sitio al cual se asiste para adquirir un saber doctrinario, sino una institución cuya finalidad estriba en completar la *formación* del individuo gracias al perfeccionamiento de sus facultades de aprendizaje. En tal sentido, en lugar de proponerse “*enseñar*” un saber meramente objetivo por medio de la *instrucción*, ella debería proporcionar la suficiente y necesaria *formación* que necesita toda persona para empezar a “*aprender*”. Vista así la

situación, a la luz de esta última idea, la universidad debe ser una institución que “*enseñe a aprender*”. Por ello, frente al lema tradicional del “*enseñar instruyendo*”, característico de la concepción clásica de la enseñanza, el movimiento romántico proclama la célebre fórmula del “*dejar aprender*”: dejar y hacer que el estudiante desarrolle “su” saber en el despliegue de un propio, íntimo y personal aprender.

Séame permitido añadir que de la admirable convivencia de ambas concepciones dentro de las universidades alemanas, de su conjugación y de su perfecto y balanceado equilibrio, es de donde nacen las altísimas virtudes que son características de la enseñanza que en ellas se imparte.

II. Los Ideales de la Enseñanza

La segunda parte de esta conferencia versará –como se expresa en su título– acerca de los ideales de la enseñanza universitaria en Alemania. Pero ya al decir esto, y al señalar que la exposición tratará sobre aquéllos, al propio tiempo se anuncia que su intención no es simplemente el estudio de las realidades logradas y efectivas, sino más bien el bosquejo de las aspiraciones, deseos y tendencias que sirven como puntos de mira o modelos hacia los cuales se trata de encauzar la labor de la enseñanza para reformarla y cumplir de tal manera un determinado designio pedagógico.

Todo *ideal* revela, como tal, una insatisfacción ante el presente y postula, asimismo, una meta hacia el futuro. Desde semejante perspectiva podemos afirmar que si se quiere entender lo que son y expresan los *ideales de la enseñanza* en la universidad alemana contemporánea, se debe ante todo comprender y tener presente cuál es el horizonte de realidad con el que ellos se enfrentan al proponer su reforma. Se debe, por esto, esbozar la situación de la universidad contemporánea –buscando sus raíces en el pasado– a fin de ver qué se encierra en un ideal como el de los *Estudios Generales* (Studium Generale), cuya realidad se postula como un desiderátum dentro de la actual reforma. A esbozar este ideal de los *Estudios Generales* –y a dibujar la situación presente contra la cual se pretende reaccionar– es a lo que dedicaremos esta parte final de nuestra conferencia.

La universidad, como se sabe, nació de la entraña de la cultura medioeval, encarnada en la unidad, función e idea de la llamada *universitas* (“*universitas magistrorum et scholarium*”).

En cuanto institución de esa cultura, ella resumió el afán del hombre por hacerse dueño de un sistema de saberes, si bien polifacéticos, ordenados y jerarquizados en base de una superior comunidad y, además, señaladamente orgánicos y unitarios. Contribuía al logro

de semejante imagen del saber –orgánica, unitaria y jerárquica–, el hecho de que la *realidad* a la cual éste respondía, construida sobre la vivencia religiosa de un auténtico *universo*, se hallaba también perfectamente estructurada en forma similar. En tal sentido, aquel saber, encajando cabalmente dentro de su orden, era capaz de definirla, sin hiatos ni fisuras, en todos sus enlaces y regiones. En efecto, la *realidad en total* –el *universo*– se concebía en la Edad Media dividido en los dominios del *mundo* y del *alma*, y como fin supremo de ellos, otorgándole unidad a este binomio, se postulaba al creador de ambas: a *dios*. El saber del hombre se resolvía así en *saber del mundo* –o cosmología–, en *saber del alma* –o psicología–, y en *saber de dios* –o teología. La universidad estaba destinada a enseñar esos tres saberes. Y los enseñaba, precisamente, haciendo de ellos una totalidad orgánica, con sentido de unidad, y revestida de un patente orden jerárquico.

Es por ello, como ahora se comprende, que el saber impartido en las universidades medievales abarcaba en su dimensión omnicomprendiva a todos los saberes, valga decir, era *total*, *universal*, “*católico*”, en el sentido primitivo que tiene esta voz griega. No enseñaba la universidad este o aquel saber regional especializado, sino que su tarea consistía en transmitir un saber que le permitiera al estudiante –cuando egresara de ella– dominar todas las posibles perspectivas de la realidad y, de tal manera, poseer un conocimiento acerca de todas las cosas y dominios del universo: un saber verdaderamente universal.

Ese saber, además, era un saber *orgánico* y *unitario*, pues todas las cuestiones de una ciencia (gracias precisamente a que así era la estructura de la ciencia en aquella época) estaban ligadas con los problemas de las restantes. Tanto la psicología como la cosmología se hallaban conectadas entre sí, a la vez que sus problemas y disputas –debido al orden jerárquico que predominaba en el saber– encontraban también inmediata repercusión en el dominio de la teología. De acuerdo a ello, el saber comenzaba con las disciplinas terrenales –vgr. con las matemáticas propias de la cosmología– y se elevaba paulatinamente, sin perder los nexos con las inferiores, hasta las disciplinas supraterrrenales, donde se encerraban los misterios y dogmas acerca de la divinidad. Para ilustrar este consorcio de disciplinas –en las que el vínculo de las primeras estaba efectivamente presente dentro de las últimas– recuérdese, por ejemplo, las extrañas doctrinas teológicas, de inspiración neopitagórica, que se sucedieron en la Edad Media a partir del intento de teología angélica propuesto por Filón y continuado por Plotino.

Pero justamente lo que deseamos subrayar al recordar esta situación es que el estudiante medieval –al ir traficando lentamente el ciclo de su preparación escolar, y al culminarla con sus estudios de teología– salía de la universidad pertrechado con un saber orgánico y unitario sobre la realidad, dominando gracias a él todas las posibles perspectivas

de aquel mundo. Justo por esto podemos decir –aunque parezca una redundancia– que el saber universal del medioevo hacía al hombre que lo poseía un ser capaz de enfrentarse con el universo: con “su” universo. La universidad era una verdadera *universitas*: un sistema de *saber universal* sobre el “*universum*” que tenía como objeto.

Mas aquel mundo medioeval se desintegró al paso de los años. Ya al apuntar el Renacimiento, en el ímpetu pagano de éste, notamos el afán del hombre por romper la barrera que los dogmas teológicos ponían a su saber modelando la estructura orgánica, unitaria y jerárquica del mundo. De ese ímpetu pagano, de ese orgiástico impulso del saber que desveló ante el hombre a la naturaleza y a él mismo frente a sí, desnudo en sus miserias y grandezas, surgió la que llamaría Galileo la *ciencia nueva*: la ciencia moderna.

La ciencia moderna, atónita ante el inmenso legado de nuevo saber que le ofrecía la experiencia renacentista, quiso imponer un principio metódico para proseguir el desarrollo de lo que estaba todavía en germen. Impuso, así, un “*orden metódico*” en el saber –un nuevo orden que ya no era el que dominaba la perspectiva del saber en el medioevo–, y mediante su concurso creyó restituir cierta apariencia de unidad en el desmesurado campo de la ciencia que se intuía y empezaba a cultivar.

Pero, en verdad, lo que operaba este nuevo plan metódico –sin proponérselo quizás conscientemente– era la más radical diversificación entre las múltiples esferas del saber que componían la ciencia de aquel tiempo. Divididas éstas por sus *métodos*, y separadas radicalmente las regiones de objetos sobre los que versaba el conocimiento, el mencionado intento condujo precipitadamente hacia la más completa división de ellas, acelerando la aparición de un tipo de saber monofacético. Compelido el saber en su afán de conocimiento por las divisiones que sembraban de abismos infranqueables el seno de la ciencia, se ve surgir entonces el fenómeno de la *especialización*, justo como una réplica sustitutiva de la situación pasada a la que ya no podía adaptarse. Perdida para el saber toda posibilidad de dominar el horizonte entero de la realidad, y obligado además por lo desmesurado que se hacía en cada parcela a reducir progresivamente sus perspectivas abarcadoras, se transformó consecuentemente en un *saber de especialidades*, donde ya la dimensión del conocimiento que resumía no se valoraba por la pluralidad de objetos y conexiones sobre las que versaba, sino más bien por el mayor o menor número de notas singulares que aportaba sobre un solo objeto individual. Semejante transformación, cuyos gérmenes verdaderamente los siembra el Renacimiento, pero que se desarrolla y cobra máximo impulso sólo en sus postrimerías, marca la curva de transición histórica entre esa época –donde por contraste refulge impresionantemente la universalidad del conocimiento en un Leonardo– y nuestra Edad Moderna, en cuyo seno apenas Goethe se atreve, con poco éxito, a iniciar una tentativa semejante.

Pero basten estas breves indicaciones para nuestros propósitos. No estamos interesados en historiar la génesis del especialismo, sino en ver qué resultados ha traído su presencia para la organización de la enseñanza universitaria.

Podemos rastrear las consecuencias que impuso la especialización sobre la idea de la universidad constatando históricamente la nueva organización académica que se revela en ella a partir del surgimiento de este fenómeno. Frente a la escalonada y jerárquica organización que exhibía en la Edad Media –donde los estudios se realizaban a la manera de un continuo avanzar en los saberes, desde los más elementales hasta los superiores, pero siempre conservando entre sí un nexo de unidad, organicismo y jerarquía–, la imagen de la universidad moderna, repitiendo o reflejando el fenómeno que ocurre dentro de las ciencias, ofrece el espectáculo de una institución destinada a enseñar no un saber unitario y orgánico, sino una *diversidad* de saberes, inconexos y heterogéneos, entre los cuales no parecen existir otros vínculos que no sean aquellos que los agrupan (a veces artificialmente) bajo la tutela de una determinada ciencia o disciplina por obra de su lejano origen. Símbolo o imagen de esta situación en el intracuerpo de la organización universitaria es la paralela desconexión de sus antiguas facultades y su transformación en células autónomas e hipertrofiadas, que ya no forman en su seno una verdadera y auténtica unidad funcional. Dentro de estas facultades hipertrofiadas, algunas veces, incluso, los institutos y departamentos de que se componen –dedicados al cultivo de disciplinas cada vez más independientes entre sí– no guardan otras conexiones que las simplemente administrativas, al par que los estudios en ellos realizados no poseen tampoco vinculaciones efectivas, ni responden a la idea de ser esfuerzos orientados hacia una finalidad común y sintetizadora.

Pero si esto es constatable en el plano de la organización puramente académica, por no decir administrativa, nos importa subrayar especialmente lo que tal estado de cosas ha reportado como consecuencia para el ideal de formación que se postula en la universidad contemporánea.

Dividida ésta en facultades incomunicadas, la actividad total que se desarrolla en su seno se ha vuelto asimismo desconexa y especializada. Ello ha traído por resultado que el horizonte del saber que se muestra a quien aprende se empequeñezca progresivamente en su dimensión abarcadora y restrinja las perspectivas de visión que brinda a un mínimo casi inconcebible. El “interés científico” que guía la enseñanza en una determinada facultad es tan reducido en sus puntos de contacto con el “interés científico” de las otras –justo por la absoluta desconexión en los campos de las ciencias especializadas–, que quien ha aprendido una determinada disciplina, junto a este aprendizaje unisapiente, cosecha una cabal ignorancia, y hasta una bien marcada tendencia a “querer ignorar”, para los campos científicos en que otras disciplinas se afanan por lograr sus propios frutos. No existe, de tal

modo, en la enseñanza universitaria que se proporciona, ninguna aspiración a desarrollar un saber con sentido universalista, o con visos de unidad y organicismo, que sea capaz de poner en contacto a quien aprende con la totalidad de la ciencia en cuanto *idea*. Al contrario, embalada como se encuentra la enseñanza en el camino de la especialización, su ideal es formar “*especialistas*”, “*técnicos*”, “*profesionales*”, sin importarle al parecer el hecho de que nadie ignora tanto los problemas más cruciales que afectan a la ciencia, amenazando incluso la validez de sus métodos y con ello sus propios resultados, como aquel que cultiva su especialidad con aire de suficiencia y sordera casi programática.

Pero la ciencia –en su sentido más auténtico y profundo– no es afortunadamente la que se aplica a enseñar la universidad contemporánea, ni tampoco la que cree divisar en su ciega unisapiencia la visión restringida del especialista. A pesar de que su aspecto externo pueda parecer diversificado por la proliferación de los métodos regionales y por las innumerables especies de objetos singulares a que presta atención, en su fondo –en la raíz misma que orienta y rige su nacimiento y su destino– la ciencia es un *Todo* unificado sustancial o funcionalmente por sus *fundamentos*. Ajeno a esto, el especialista, el técnico o el profesional, tiende a ignorar las otras ciencias, sin darse perfecta cuenta de que algunas veces, en revoluciones que ocurren en dominios aparentemente alejados de su particular esfera, se debaten cuestiones y problemas que colocan en situaciones críticas a sus propias aseveraciones, así como a los resultados que logre mediante el empleo de métodos que ya, en otros campos científicos, se han demostrado caducos, inservibles o inadecuados. La simple consideración de la panorámica actual de la ciencia –la dramática disputa que en el campo de las más acreditadas ciencias naturales sostienen los físicos, los matemáticos y los químicos por hacer prevalecer sus respectivos *métodos* y defender la preeminencia fundamental de sus correspondientes *objetos*– basta para llenar de acongojante plenitud el peso de nuestras afirmaciones. Y esto para no mencionar el ya tradicional debate entre las *ciencias naturales* y las *ciencias del espíritu*, que plantearía el problema en otras dimensiones.

Pero a la par de este peligro –por el cual pocas veces los especialistas se pasean, ya que se encuentran imposibilitados para hacerlo–, acecha quizás otro más grave, cuyo examen nos permitirá analizar el problema de la *formación cultural* que proporciona la universidad actual a sus egresados.

Ingresamos a la universidad –permítaseme que hable ahora en primera persona para evitar suspicacias– con una vaga idea de que al egresar de ella saldremos transformados en hombres “*cultos*”, es decir, en individuos poseedores de un repertorio de saber que sea capaz de brindarnos la posibilidad de hacernos entender lo que está pasando en el mundo, lo que está ocurriendo en la ciencia, lo que se confabula a nuestro alrededor como atmósfera

y destino de nuestro propio tiempo. En tal sentido, nos imaginamos que la universidad nos puede proporcionar un saber que, en síntesis, nos haga capaces de escudriñar nuestro horizonte de posibilidades vitales y, asimismo, de contestarnos, en relación a ellas, quiénes somos, qué es el mundo, cuál es nuestro porvenir. Interrogaciones y respuestas que definen un mínimo de inquietud metafísica que incluso el más positivista no puede negar en ningún hombre.

Al ingresar en la universidad –como he dicho– alimentamos aquella secreta esperanza juvenil. Cuando damos el paso decisivo de nuestra entrada a ella –tal vez porque la euforia de ese tiempo nos impulsa a la más íntima sinceridad– confesamos ingenuamente nuestra ignorancia de todo y frente a todo. Mas, a la par de ésta, y salvándonos de caer en un precipitado escepticismo o desaliento, nos acompaña una íntima y a veces no explícita arrogancia. Sí, creemos y aseguramos que al salir de allí, poseedores ya de nuestro título académico, estaremos en capacidad de saber todo aquello que ignoramos. Para lograr tal fin –para obtener y atesorar ese mundo de conocimientos y saberes– nos dedicamos a estudiar, a aprender, a investigar.

¿Pero qué sucede al salir graduados de la universidad? ¿Cuál es nuestra situación real y verdadera al ser poseedores del título por el que tanto nos afanamos en nuestros largos años de estudio? El ideal que nos ofrece la universidad contemporánea es el de hacernos egresar de ella transformados en “profesionales-especializados”. Por medio de esto –confesémoslo– antes que ponernos en capacidad de respondernos aquellas preguntas y de cumplir con los deseos que nos habían impulsado al aprendizaje de un saber, lo que hace es transformarnos en hombres que, además de poseer apenas un restringido conocimiento sobre un diminuto territorio de su propia disciplina, tienen en germen la conciencia de que es imposible salir de esta limitada esfera del saber hacia otra cualquiera. O dicho en más precisa forma: la universidad nos confiere una conciencia perfectamente limitada por las barreras de un saber y, a la vez, trágicamente consciente de su limitación. En efecto, ya entonces, traspasado el primer umbral de la juventud, es hora en que nos hallamos en trance de madurez para ser capaces de confesarnos lo siguiente: que para conocer algo de esas otras esferas que no son la nuestra, para empezar siquiera a comprender el extraño lenguaje que en ellas se habla y que ni lejanamente tiene semejanzas con el de nuestra propia disciplina (piénsese, por ejemplo, no sólo en las complicaciones que las matemáticas pueden tener para un médico, sino, generalizando el problema, en los tecnicismos que utiliza para expresarse cualquiera disciplina científica en su actual estado de desarrollo), sería necesario dedicarle todo nuestro tiempo a su aprendizaje. Y nuestro tiempo vital –he aquí lo trágico de esta situación– además de ser estrictamente limitado, debemos dedicarlo por completo al estudio de las minucias más insignificantes que atestan de saber técnico la estrecha esfera profesional en que nos movemos.

Cierto es que la universidad –digamos esto en compensación– nos proporciona todos los medios, teóricos y prácticos, para movernos con capacidad en nuestra reducida órbita de saber. Pero más allá de este saber, estrictamente limitado, salimos de ella sin saber más nada, y sobre todo estigmatizados con esa fatal *conciencia del especialismo* que actúa en nosotros haciéndonos cada vez más herméticos, más solitarios, más anacoretas dentro de nuestro diminuto territorio de conocimientos especializados.

Somos, como ha dicho Ortega y Gasset, con esa su genial pupila para acusar más bien los vicios que las virtudes de nuestra época, los nuevos bárbaros modernos. Fuera de la perspectiva de nuestra especialización –la que nos ayuda para entendernos y hacernos comprender tan sólo por un reducido grupo y para otear apenas un minúsculo horizonte del universo– existe, y lo sospechamos, todo un mundo de saber. A este mundo extraño no intentamos siquiera asomarnos, pues nos sobrecoge algo así como el vértigo de sentirnos perdidos en medio de un desconocido océano. Para olvidarnos de esto, casi para consolarnos, nos hemos vuelto solitarios sacerdotes de nuestro propio saber especializado. Dentro de sus muros hacemos nuestra celda, en ella oramos y casi orgullosamente –aun ignorando lo que sea el mundo, lo que seamos nosotros mismos, y sin la remota esperanza de que ese saber sea capaz de revelarnos lo que pueda ser nuestro porvenir–, nos sentimos paradójicamente seguros y perfectamente guarnecidos dentro de sus límites.

Frente a semejante situación –que me he permitido delinear con cierta amplitud para hacer más vivos los contrastes– podremos ahora comprender cabalmente lo que representa para los fines de la formación universitaria el ideal que expresan los llamados *Estudios Generales*.

Como realidad académica surgieron éstos por obra de la reunión anual de los diversos rectores de las universidades alemanas congregados el año de 1950 en Oberaudorf. En base de una recomendación adoptada en aquella reunión, se resolvió dar carta de naturaleza institucional a una vieja tendencia que, inspirada primordialmente en el humanismo humboldtiano, se venía insinuando en el ambiente cultural de Alemania, sobre todo a partir del reinicio de las actividades académicas después de la última guerra. En el día de hoy, pasado el período inicial de experimentación y arraigamiento, los *Estudios Generales* se encuentran estatuidos en los programas de casi todas las universidades germánicas, constituyendo una de las metas fundamentales que orientan el desarrollo de la enseñanza superior. Preclaras mentalidades pedagógicas, científicos del mayor renombre, filósofos y estudiantes, parecen ver en ellos el signo más promisor que puede descubrirse en los ideales de la formación universitaria. Es justo –entonces– que nosotros conozcamos su intracuerpo ideológico, a fin de meditar en las consecuencias que su aplicación pudiera tener en relación a los ideales de formación que hoy se persiguen en aquellas universidades.

Al ser estatuidos como realidad académica, los *Estudios Generales* fueron creados bajo la forma de una nueva Sección de los Estudios Superiores, la cual, por obra de su especial naturaleza y finalidad, venía a resultar como un punto de unión entre las diversas facultades universitarias consagradas ya secularmente. Su creación obedeció, primordialmente, al intento de contrarrestar y de solucionar, en lo posible, aquellos dos problemas que se han apuntado en el curso de esta exposición, a saber: *la desintegración progresiva de la idea de universidad y las graves consecuencias que, por obra de la especialización, se plasman en el ideal de la formación académica*. Justo a ver cómo intentan contrarrestar los *Estudios Generales* estos dos fenómenos, tan cruciales y decisivos para nuestra época, es a lo que dedicaremos la parte final de nuestra exposición.

En efecto, finalidad suprema de los *Estudios Generales* es restituir, en lo posible, la vigencia de la auténtica idea de la *universitas* dentro del horizonte de exigencias que circundan la institución universitaria contemporánea. Con esto, como de suyo se comprende, se ataca decididamente el primer aspecto problemático a que se ha hecho mención. Mas no se trata con ello –óigase bien– de querer restituir en la universidad contemporánea la arquitectura total de la universidad medioeval para salvarla así de la progresiva desintegración a que se encuentra expuesta por obra del desarrollo y avance de la ciencia. Se trata sólo –y así hay que comprenderlo, aunque a primera vista cueste entenderlo en sus matices– de rescatar en lo posible la *idea* o *esencia* de la *universitas*... para informar y remodelar con el espíritu de ella (y hasta donde sea posible) la propia e intransferible arquitectura de la universidad contemporánea. Mediante esto se busca imprimir en la universidad de nuestros días el sentido de institución orgánica y unitaria que aquella *idea* le comunicaba a la institución del medioevo.

Sería vano empeño –con el grado de especialización a que han llegado en nuestra época los saberes de las distintas parcelas y la consecuente diversidad que se plasma en los órganos de la enseñanza académica– querer hacer una universidad que, por el milagro administrativo o docente que fuera, pudiera recobrar la fisonomía de la institución del medioevo. No menos quimérico resultaría, dadas estas realidades, querer estatuir como ideal de la enseñanza un saber de tipo medio, general y homogéneo, que se repartiera como una síntesis enciclopédica en grados o escalones sucesivos. Esto, además de ser una utopía plagada de errores pedagógicos y carente de toda base real, sería impracticable en nuestro tiempo. La *especialización*, en cuanto fenómeno histórico, hay que aceptarla tal como se presenta, con sus virtudes y defectos, pues ella se enraíza en una situación social inmodificable por medio de procedimientos meramente utópicos. En tal sentido, si la *especialización*, como hemos visto, responde a un desarrollo de la ciencia, no en balde semejante desarrollo se encuentra acompañado por una situación social y económica que

representa un dato inmoldeable de nuestra propia época. Querer ignorar este dato, o cerrar los ojos frente a la propia ciencia, sería por tanto una actitud ilusa carente de todo realismo.

A este respecto, lo que intentan los *Estudios Generales* –cuando se proponen rescatar la idea de *universitas*– no es suprimir ni la especialización ni la arquitectura definida de la universidad contemporánea, aunque sí crear entre los diversos saberes especializados (y entre cada una de las diversas facultades en que ellos están representados) *conexiones de intereses científicos*. Se trata con esto de lograr que cada facultad universitaria –que es símbolo de una ciencia o de un conjunto de disciplinas autónomas dentro del vasto campo del saber– otorgue su colaboración en una *labor común y sintetizadora* para rescatar así, en lo posible, un vínculo de organicismo y unidad en la idea de universidad.

Queremos puntualizar, aunque sea brevemente, qué sea esta “*labor común y sintetizadora*” para que ella, además de quedar nítidamente diferenciada de toda semejanza con aquella borrosa utopía, no permanezca flotando en el aire como un enunciado abstracto y carente de base práctica.

La labor común y sintetizadora de la enseñanza, dentro del plan de los *Estudios Generales*, se lleva a efecto por medio de estas dos medidas:

1º) Propiciando el contacto entre las diversas facultades, es decir, haciendo que sus intereses científicos coincidan en zonas de interés común; y

2º) Proporcionando un tipo de enseñanza en la cual –gracias al especial tratamiento que encuentran ciertas materias por parte de sus expositores– pueda suscitarse el interés no sólo de los alumnos que las tengan como asignaturas obligatorias de su especialidad, sino también el de otros muchos estudiantes que, aun perteneciendo a facultades distintas, o sin tenerlas como materias obligatorias, puedan encontrar en ellas algún estímulo o incitación intelectual. Para llevar a efecto esos cursos –cuya naturaleza y orientación explicaremos seguidamente– además de los horarios ordinarios, se ha instituido el llamado “*día universitario*”.

Comentemos brevemente ambos aspectos del programa académico de los *Estudios Generales*.

Hemos visto que la situación concreta de la universidad contemporánea se caracteriza fundamentalmente por estar dividida en facultades donde el saber que se enseña se encuentra herméticamente encerrado dentro de los límites de cada región de disciplinas. En la facultad de ciencias físicas y matemáticas, vgr., se enseñan exclusivamente física y matemáticas; en la facultad de medicina, ciencias médicas; en la facultad de filosofía, metafísica, lógica, psicología, etc. Pues bien: lo que se proponen concretamente los *Estudios Generales* es obligar a salir de este aislamiento a cada parcela del saber y, en lo posible, a crear conexiones de intereses científicos entre dominios que se encuentran artificial e

inexplicablemente comunicados. Se busca así, además de propiciar la conquista de un horizonte de saber más amplio que el obtenido simplemente por el aprendizaje unisapiente de una determinada disciplina, crear un vínculo de unión –una verdadera y efectiva conexión– entre los intereses científicos de las diversas facultades que dentro de la idea de universidad representan las herméticas regiones de las disciplinas autónomas. Propiciar aquella amplitud en el horizonte del saber y crear esta conexión de intereses científicos entre las facultades, es justo el primer objetivo a que se enderezan los esfuerzos de los *Estudios Generales*.

En efecto: ¿quién duda, por ejemplo, que se puede establecer un contacto entre la facultad de filosofía –o mejor dicho, entre los estudiantes y profesores de psicología de dicha facultad–, y los estudiantes y profesores que en la facultad de medicina se ocupen de estudiar los pormenores del sistema nervioso? ¿No resultaría en extremo formativo, vgr., para un profesor de psicología que se dedicara a estudiar casos de psicopatología por lesiones del cerebro –un caso que ya de por sí está hablando de su “especialismo”–, si pudiera dialogar acerca de su investigación con un colega, profesor de la facultad de medicina, que estuviera ocupado en investigaciones semejantes conducidas desde un punto de vista estrictamente fisiológico o anatómico? ¿No sería en extremo beneficioso para ambos que fuesen hasta el anfiteatro, y allí, dialogando sobre el objeto de su interés común, estudiar las características de la lesión que en un caso origina trastornos fisiológicos sobre los órganos y en otro perturbaciones de naturaleza psíquica? Y pensemos, además, que tal diálogo entre estos dos científicos tuviesen ocasión de escucharlo los estudiantes de ambas facultades... ¿No sería en extremo fecundo para la formación de éstos si, en lugar de aprender un saber unilateral y restringido al exclusivo punto de vista de cada una de las especialidades (como es lo corriente), pudieran ampliar la visión y alcance de su saber tomando conciencia de aquellos puntos de coincidencia en los intereses científicos que los respectivos profesores puedan descubrir mediante el diálogo?

Yo he visto –permítaseme traer a colación este recuerdo personal de mis estudios en las universidades alemanas–, he visto y vivido un coloquio maravilloso entre los profesores de la facultad de física y matemáticas con mis profesores de la facultad de filosofía. En aquel diálogo –que se realizaba sobre los textos de la física cartesiana– tuve ocasión de comprobar cómo científicos y filósofos eran capaces de encontrar, más que meros “puntos de coincidencia”, zonas enteras de intereses comunes en sus respectivas disciplinas, tal como si ellas tuviesen por objeto un solo y único saber que interesara por igual a las dos partes. Pero, además, puedo asegurar lo siguiente, aunque parezca paradójico a nuestros hábitos mentales: que aquellos científicos –entre quienes recuerdo a hombres cuyos descubrimientos y teorías señalan conquistas sobresalientes en la panorámica de

la actual física-matemática-, tenían en ese coloquio una actitud en la cual, si me es posible y permitido describirla así, había una extraña mezcla de expectativa y esperanza ante lo que pudieran decir los filósofos, como si de sus palabras aguardasen algo que pudiera ser de vital importancia para el destino de la ciencia. Y vi también –lo que sería para mí una lección inolvidable– la respetuosa actitud de mis maestros de filosofía ante las afirmaciones de aquellos científicos.

Pero si aún queremos multiplicar los ejemplos, pensemos en las fecundas conexiones que podrían establecerse entre las facultades de derecho y economía –cuyos temas de estudio son tan cercanos que a veces en la práctica son inseparables–; o entre las facultades de economía y de matemáticas –en la aplicación de estas últimas a los métodos estadísticos de las ciencias económicas–; o entre las facultades de derecho y medicina –en los temas de medicina legal–, etc. Y así como estos modelos –basta que nos pongamos a pensar en ellos y a buscarlos–, hay docenas que podrían ilustrar lo que deseamos simplemente insinuar para nuestros fines.

Es posible, pues, establecer este tipo de contactos entre los diversos saberes representados por las distintas facultades. El resultado de semejante conexión y aglutinamiento de las esferas herméticas del saber –como lo hemos insinuado– haría que la universidad recobrara con ello su aspecto de auténtica *unidad orgánica*, perdiendo eo ipso ese otro que presenta actualmente en el cual semeja un archipiélago de islas incomunicadas que, antes que *universidad*, la hacen parecer una *diversidad*.

Otra medida importantísima dentro del plan de los *Estudios Generales* es, como hemos dicho, la instauración de los llamados “*días universitarios*”. En éstos se desarrollan –dictados por brillantes personalidades de distintas facultades– ciclos de conferencias sobre temas de general importancia científica o cultural para todos los estudiantes y profesores universitarios. En esas conferencias se intenta presentar los temas en tal forma que ellos no aparezcan tratados simplemente desde un punto de vista restringido al interés de una facultad determinada, sino como exponentes que sirvan para esbozar y hacer comprensible cómo ciertos problemas cruciales para la ciencia o la cultura en su actitud contemporánea –a pesar de que hayan brotado y encuentren su tratamiento fundamental en una determinada esfera o región del saber– extienden su interés y cobran vigencia problemática dentro del horizonte general de todos los otros saberes, por cuanto sus resultados comprometen las cuestiones propias que atañen a esas otras esferas. Un designio semejante, en verdad, es algo difícil de lograr, pero es posible alcanzarlo si la exposición intenta despojar a los oyentes de los prejuicios que, por obra de sus propios hábitos mentales, o por la situación misma de la ciencia, impiden ver en ella una *idea poseedora de unidad y totalidad*. La ciencia actual, a pesar de que pueda aparecer externamente dividida por sus *métodos* y

objetos, no ha perdido su intrínseca conexión en el plano de los *fundamentos*. Basta que un expositor sepa ver el fondo de estos *fundamentos*, esclarecer sus vínculos y despertar los auténticos problemas que reposan en ellos por obra de aquella intrínseca conexión, para que el edificio total de la ciencia y la cultura –al ser la expresión de una idea única que se halla comprometida por igual en los resultados parciales de todos los saberes– recobre su originaria unidad y otorgue a cada saber particular la conciencia (o mejor, la auto-conciencia) de su propia dimensión y nexos con los otros saberes.

Se despierta de tal modo –al patentizarse la idea de la ciencia como un *Todo*– el interés de los profesores y estudiantes hacia el *saber total*, hacia la idea de la ciencia como totalidad implícita en cada saber. Gracias a esto, logrando que se sientan partícipes de un común universo de intereses, es posible conseguir que aquéllos abandonen paulatinamente su descuido o desinterés por todo cuanto no sea materia especializada de su profesión actual o futura. El estudiante o el profesor, al comprender que un tema (el cual hasta ese momento le parecía lejano e inconexo) proyecta inmediatas repercusiones sobre su propio territorio de intereses científicos o culturales, vislumbrará entonces que su saber no tiene razón de quedar exclusivamente limitado a la minúscula parcela de su especialidad, sino que posee o es capaz de poseer ligamentos con la ciencia en total como raíz e idea abarcadora de todos los posibles saberes. En cada manifestación de ella será capaz de ver entonces un problema que reclama su atención, un campo donde tanto él, como el colega de otra facultad que hasta entonces consideraba su antípoda, pueden encontrar cuestiones e interrogantes de común interés que acercan, alimentan y hacen posible su convivencia científica.

Las consecuencias que de tales encuentros podrían extraerse –como de suyo se comprende– son de insospechable importancia y utilidad. Nosotros, lamentablemente, no podemos en esta conferencia destacarlas todas –ya que por su propia naturaleza escapan un tanto a los limitados propósitos de ella–, por lo cual nos reduciremos a bosquejar las proyecciones que los *Estudios Generales* arrojan sobre la organización universitaria y, por ende, sobre el tipo de enseñanza que, de acuerdo con sus finalidades, se procura dar.

La consecuencia más visible y concreta que ejercen los *Estudios Generales* sobre el ámbito universitario –como se ha observado– es la creación de un nexo unificativo entre las diferentes facultades. Con esto, como puede notarse, se rescata para la universidad gran parte de su primitivo y originario sentido de institución orgánica y unitaria. Organicismo y unidad que, combinados con el sentido jerárquico y universalista de la formación, constituyen esencialmente el intracuerpo del ideal de la *universitas*. Es semejante idea o ideal de *universitas* lo que procura y logra rescatar para la universidad contemporánea la institución de los *Estudios Generales*, aunque ciertamente, al reivindicarla, le asigna –ya que no en balde vivimos en tiempos diferentes a los medievales– un sentido ideológico diverso

al que poseía dentro de la universidad de aquella época. En efecto, no puede ser la meta de los *Estudios Generales* reconquistar un ideal pedagógico y una idea de universidad donde el saber apuntaba y se resumía en un tipo de saber teológico. En verdad, los *Estudios Generales* no aspiran a renovar esta situación histórica perfectamente superada en nuestro tiempo. Lo que se trata con ellos, al injertar la idea de *organiscismo* y *unidad* en la institución universitaria, es de *abrir la comprensión hacia el saber total, posibilitando eo ipso el surgimiento de la idea de la ciencia en general como horizonte auténtico de todos los posibles saberes especializados*. Se intenta con esto reeducar la pupila del científico, tan acostumbrada a mirar el saber de cada región como una esfera hermética y autosuficiente, para que aprenda de nuevo a contemplar el saber –en cuanto creación del hombre y como manifestación de una idea única– en su totalidad problemática, conexa y unitariamente. Sin embargo, dentro del ideal de los *Estudios Generales*, libre queda la posibilidad de escoger como ciencia fundamental, como saber preeminente, aquel hacia el cual la vocación de cada quien lo encamine. En tal sentido, nada se opone a que, viendo en esta manifestación el *fundamento* del saber, cada hombre sea capaz de comprender que este *fundamento* está injertado e íntimamente conectado en un horizonte más amplio que determina el sentido de sus propios problemas.

Pero, además de esto, se hace necesario finalmente indicar otra cosa. En efecto, se ha dicho que por medio de los *Estudios Generales* se intenta reivindicar la idea de la *universitas*. Ahora bien, debemos compenetrarnos de los verdaderos ideales que alimentan a semejante tentativa de rescate si queremos comprender rectamente qué son los *Estudios Generales* y no sucumbir a una falsa interpretación de su realidad. No se trata –ya incluso en lo anterior queda insinuado– de ir a la búsqueda de una idea por simple nostalgia del pasado. No. Quien crea ver en los *Estudios Generales* sólo un movimiento encaminado a la restauración del pasado se equivoca fundamentalmente en su juicio acerca de la verdadera necesidad que ha impulsado a las autoridades universitarias alemanas a replantear la vigencia de la idea de la *universitas* –que ellos encarnan– como genuina expresión orientadora de lo que debe ser el espíritu y el desiderátum de la formación universitaria contemporánea.

Antes que ideal surgido de la nostalgia histórica, la idea de la *universitas* se ha impuesto como un requerimiento del futuro. Es justo de la inquietud que suscita el porvenir del hombre en nuestro tiempo –al comprobarse que el desarrollo y especialización de la ciencia lo convierten progresivamente en una suerte de mónada unisapiente rodeada por un horizonte de necesidades y solicitudes colectivas que no entiende– de donde ha surgido aquel ideal de la *universitas* con la consecuente formación que impone. Mediante ella, como se ha esbozado a lo largo de esta conferencia, se trata de restituir al hombre su capacidad

de vivir dentro de un horizonte de saber no tan restringido, ni tan hermético, como el que le proporciona su simple formación profesional especializada. Con esto –permítaseme de nuevo emplear el lenguaje leibnitziano en forma metafórica– se intenta abrir las ventanas de la mónada humana a fin de propiciar un ideal de convivencia que supere al solitario y trágico solipsismo en que los hombres sapientes de hoy parecen sostenerse por culpa del aislamiento a que los condena su saber tecnificado. Es frente a esta dramática, angustiosa y casi insoluble situación, que el ideal de la *universitas* se impone como una de las pocas esperanzas a que podemos aferrarnos para no sucumbir al pesimismo, al desconsuelo y al escepticismo que acompañan a este siglo. Porque, además, nada justifica que la ciencia –cuyas conquistas abren para el hombre las más promisoras perspectivas– lo conduzca inevitablemente hacia la soledad. Por el contrario, si algún elevado sentido puede tener el quehacer científico, ninguno más noble y eminente que el de propiciar un encuentro del hombre con el hombre, otorgando de tal manera la posibilidad de fundar un nuevo humanismo.

Se trata entonces –he aquí la raíz filosófica del pensamiento humboldtiano que alimenta la concepción de los *Estudios Generales*– de inaugurar en lo posible una nueva etapa del humanismo. Un humanismo que, en cuanto tal, postula un ideal de comprensión y convivencia entre los hombres portadores del saber. Porque la situación real de hoy es que el humanismo donde menos existe –y donde menos se practica– es en la esfera del saber y entre los hombres portadores de este saber.

Si esto es, o pudiera parecer una paradoja, permítaseme no obstante que concluya así esta conferencia. Para defender o atacar una afirmación semejante se necesitarían alegatos más o menos complicados, según sea mayor o menor el grado de conciencia con el que revistamos nuestra insatisfacción ante el presente.