



ISSN 2255-2707

**Edited by**

*Institute for Social, Political and Legal Studies*  
(Valencia, Spain)

**Honorary Chief Editor**

Antonio Pérez Martín, University of Murcia

**Chief Editor**

Aniceto Masferrer, University of Valencia

**Assistant Chief Editors**

Wim Decock, University of Leuven

Juan A. Obarrio Moreno, University of Valencia

**Editorial Board**

Isabel Ramos Vázquez, University of Jaén (Secretary)

Francisco Calabuig Alberola, University of Valencia (Website Editor)

Anna Taitlin, Australian National University – University of Canberra

M.C. Mirow, Florida International University

José Miguel Piquer, University of Valencia

Andrew Simpson, University of Aberdeen

**International Advisory Board**

Javier Alvarado Planas, UNED; Juan Baró Pazos, University of Cantabria; Mary Sarah Bilder, Boston College; Orazio Condorelli, University of Catania; Emanuele Conte, University of Rome III; Daniel R. Coquillette, Boston College – Harvard University; Serge Dauchy, University of Lille; Salustiano de Dios, University of Salamanca; José Domingues, University of Lusíada; Seán Patrick Donlan, The University of the South Pacific; Matthew Dyson, University of Oxford; Antonio Fernández de Buján, University Autónoma de Madrid; Remedios Ferrero, University of Valencia; Manuel Gutan, Lucian Blaga University of Sibiu; Alejandro Guzmán Brito, Pontifical Catholic University of Valparaíso; Jan Hallebeek, VU University Amsterdam; Dirk Heirbaut, Ghent University; Richard Helmholz, University of Chicago; David Ibbetson, University of Cambridge; Emily Kadens, University of Northwestern; Mía Korpiola, University of Turku; Pia Letto-Vanamo, University of Helsinki; David Lieberman, University of California at Berkeley; Jose María Llanos Pitarch, University of Valencia; Marju Luts-Sootak, University of Tartu; Magdalena Martínez Almira, University of Alicante; Pascual Marzal Rodríguez, University of Valencia; Dag Michaelsen, University of Oslo; María Asunción Mollá Nebot, University of Valencia; Emma; Montanos Ferrín, University of La Coruña; Olivier Moréteau, Louisiana State University; John Finlay, University of Glasgow; Kjell Å Modéer, Lund University; Anthony Musson, University of Exeter; Vernon V. Palmer, Tulane University; Agustin Parise, Maastricht University; Heikki Pihlajamäki, University of Helsinki; Jacques du Plessis, Stellenbosch University; Merike Ristikivi, University of Tartu; Remco van Rhee, Maastricht University; Luis Rodríguez Ennes, University of Vigo; Jonathan Rose, Arizona State University; Carlos Sánchez-Moreno Ellar, University of Valencia; Mortimer N.S. Sellers, University of Baltimore; Jørn Øyrehagen Sunde, University of Bergen; Ditlev Tamm, University of Copenhagen; José María Vallejo García-Hevia, University of Castilla-La Mancha; Norbert Varga, University of Szeged; Tammo Wallinga, University of Rotterdam; José Luís Zamora Manzano, University of Las Palmas de Gran Canaria

**Citation**

Juan A. Obarrio Moreno, “La Cultura jurídica medieval del saber en *El juego de los abalorios de Hermann Hesse*”, *GLOSSAE. European Journal of Legal History* 14 (2017), pp. 599-647 (available at <http://www.glossae.eu>)

## La Cultura jurídica medieval del saber en *El juego de los abalorios de Hermann Hesse*

The medieval legal culture of knowledge in  
*The Glass Bead Game* by Hermann Hesse

Juan Alfredo Obarrio Moreno  
Universidad de Valencia

### Resumen

El presente artículo pretende poner de relación la conexión del Derecho y la Literatura. En particular se ha abordado la traslación de la enseñanza escolástica medieval a la obra de Hermann Hesse, *El juego de los abalorios*, en la que se describe una sociedad utópica donde, como en la Baja Edad Media, la búsqueda del saber y la discusión dialéctica prevalecen sobre cualquier otra riqueza material, cargo u honor.

### Abstract

The present article tries to relate the connection of Law and Literature. In particular, the translation of medieval scholastic teaching into Hermann Hesse's play, *The glass bead game*, has been approached, in which a utopian society is described where, as in the Late Middle Ages, the search for knowledge and dialectical discussion Prevail over any other material wealth, title or honor.

### Palabras clave

Cultura medieval – dialéctica – enseñanza – Universidad

### Keywords

Mediaeval culture – dialectics – teaching – University

**Sumario:** 1. La Cultura jurídica medieval: la exégesis de los textos. 2. *El juego de los abalorios*. 3. La decadencia de la cultura. 4. Josef Knecht: el *Magister Ludi* o el despertar a la sabiduría. 5. Castalia: La visión medieval del saber. 6. La crisis del saber, la crisis de Castalia. Apéndice bibliográfico

A Enrique Gómez Royo,  
*ludi rhetor*

### 1. La Cultura jurídica medieval: la exégesis de los textos

Como es bien sabido, durante la Baja Edad Media se reprodujo un fenómeno que tuvo como denominador común el que fue homogéneo en los países de Europa Occidental y Central; nos referimos a que todos tuvieron un *ius commune*, una Ciencia jurídica común<sup>1</sup>, que, al expandirse *in orbem terrarum*<sup>2</sup>, dio lugar a la aparición de la Ciencia jurídica europea<sup>3</sup>.

La doctrina pone de relieve que en la medida en que esta tendencia enraizaba en la Escuela y en la enseñanza, la base cultural contenida en los textos antiguos se iba a

---

<sup>1</sup> Calasso, F., *Introduzione al Diritto Comune*, Milano, 1970, pp. 42 ss.

<sup>2</sup> Calasso, *Introduzione*, pp. 303-340.

<sup>3</sup> Bussi, E., *Intorno al concetto di Diritto Comune*, Milano, 1935, p. 55; Coing, H., *Derecho Privado Europeo. I. Derecho Común más antiguo 1500-1800*, Madrid 1996, p. 31ss; Wieacker, F., *Historia del Derecho privado de la Edad Moderna*, Granada, 2000, pp. 22 ss.

convertir en el motor de una nueva y decisiva etapa en la historia del saber, en el que el estudio crítico se convierte en la esencia del pensamiento. Así, en el campo de la Ciencia jurídica, el *studium civile*, el estudiar desde el punto de vista científico el Derecho, estará en íntima dependencia con la recuperación que se hizo de la doctrina clásica que aparecía recogida en el Digesto. De esta forma, la *lex romana* se fue imponiendo no sólo por ser la más expandida en todos los territorios, sino porque era la única que contenía un sistema capaz de dar respuesta a todos los asuntos planteados en la praxis forense y social, tal como se recogía en el pensamiento que transmite el brocardo: *unum ius, cum unum sit imperium*<sup>4</sup>.

Como es conocido en el campo doctrinal, el método que empleó Irnerio fue la exégesis de los textos, tarea imprescindible si se quiere llegar a comprender lo que fue escrito en época precedente, y que coincide con el que aplicaron los maestros bizantinos, quienes seguían un orden preestablecido, orden que, en función de las circunstancias reales, podía verse alterado para explicar lo que tenía utilidad práctica.

Como señala Besta, cada título fue puesto en relación con los precedentes, y su contenido contrastado con las instituciones aparentemente afines, llegándose a utilizar, en el campo de la exégesis, la *distinctio*, la *partitio* y las *solutiones contrariorum*, proceso que le sirvió para indagar la *ratio legis*, un recurso que utilizaron los maestros para facilitar la tarea de comprender –por parte de los estudiantes– la intelección de los lugares explicados<sup>5</sup>.

Destaca Wieacker que el jurista formado en esta escuela tendrá una capacidad de dominio sobre la vida pública, que venía canalizado por esa sólida capacidad para discutir cualquier problemática de tipo jurídico, lo que, en lo sucesivo, diferenciará a la sociedad occidental de otras culturas, haciéndola, en su configuración social, política y económica, una sociedad moderna, una sociedad que es capaz de entender que el Derecho es norma, una proposición lógica ligada a otras normas, por lo que forma un todo orgánico, un ligamen ideal que vertebraba el propio sistema<sup>6</sup>.

Si tratamos de establecer algunas precisiones sobre el método escolástico, tendríamos que indicar que el fundamento de la ciencia escolástica estuvo en las denominadas artes liberales, por lo que ésta se dividida en *Trivium*, que comprendía la gramática, la retórica y la dialéctica, y *Quadrivium*, que recogía la aritmética, la música y la astronomía.

De las materias que integraban el *Trivium*, cabría destacar que la gramática tenía como objetivo la enseñanza de la lengua latina, así como la de su literatura; la retórica, en coherencia con su cometido originario y clásico, tenía una función heurística, es decir, hallar los puntos de vista a sostener en un discurso (función que desempeñaba la tópica, conocida en el campo doctrinal como la función retórica de la tópica, parte del *organon* aristotélico, cuyo cometido era hallar puntos de vista útiles para atacar y defender en el discurso), así como estructurar el discurso mediante las *quaestiones*, unas *quaestiones* que se establecían *ad hoc*, para ser sostenidas en el marco del discurso;

---

<sup>4</sup> Seguimos Savigny, F. C., *Storia del Diritto Romano nel Medio Evo*, Roma, 1972, pp. 669 ss.; Calasso, *Introduzione*, p. 43; Coing, *Derecho Privado Europeo*, p. 33s.

<sup>5</sup> Besta, E., *L'opera d'Irnerio: contributo alla storia del diritto italiano*, I, Torino, 1896, p. 263.

<sup>6</sup> Wieacker, *Historia del Derecho privado*, p. 22.

finalmente, la dialéctica, que era la teoría con la que se ordenaba el método científico que definía a la Ciencia escolástica<sup>7</sup>.

Tal como se puede inferir de los datos indicados, gramática y lógica son los dos sectores fundamentales dentro de los que se movían los glosadores, y que ayudan a explicar:

[a] La rigurosa decantación por la exacta explicación de los términos jurídicos.

[b] La utilización minuciosa del tópicos de la *definitio*.

[c] La exacta y cuidadosa búsqueda de los contextos lógicos, cuando trabajan con pasajes paralelos.

[d] El estudio de las *contrarietates* y su armonización, mediante la aplicación conceptual de la *divisio*.

Por lo que respecta al ámbito estrictamente jurídico, el *Corpus Iuris* de Justiniano reúne todo un cuerpo de materiales jurídicos en el que prima la discusión científica y la decisión de casos particulares. En este sentido, cabría recordar que desde finales de la etapa republicana, en Roma se había abierto camino la denominada *disputatio fori*, la discusión entre los juristas de las *rationes decidendi*. Este aspecto perdura a lo largo del período clásico, y coadyuvó a que el Derecho de época clásica fuese caracterizado como un *ius controversum*, un derecho de juristas así como un derecho del caso, donde la disparidad de pareceres era la nota que contribuyó a una mayor riqueza en el campo de la Ciencia jurídica. Una concepción que Coing extiende al *Corpus Iuris Canonici*, y no sin razón, porque las Decretales son un cuerpo de resoluciones dadas por los Papas ante los casos particulares. Así, ambos *Corpora* estarán mayoritariamente permeabilizados por ese tono casuístico, y no por las reglas generales<sup>8</sup>.

Ciertamente, el cometido que asumieron estos juristas no fue nada fácil, puesto que debieron aplicar un casuismo descontextualizado de las circunstancias de su momento histórico, aplicándolo a una cultura que estaba condicionada por factores diferentes, y a una conciencia social sensiblemente alejada de la romana, de ahí que la interpretación de debía hacer el jurista implicaba, para Bártolo, la corrección, la derogación, la exposición de palabras, adición o extensión a un nuevo caso: *Interpretatio sumitur quandoque pro correctione, quandoque pro arctatione seu derogatione, quandoque pro verborum expositione vel declaratione, quandoque pro additione seu ad novum casum extensione*<sup>9</sup>.

Como principio esencial, los glosadores otorgaron la máxima autoridad a ambos *corpora*, lo que dio lugar a la aparición de la *argumentatio ex auctoritate*, técnica de

---

<sup>7</sup> Cortese, E., *Le grandi linee della storia giuridica medievale*, Roma, 2010, pp. 143-152 y pp. 229-250; Caravale, M., *Diritto senza legge. Lezioni di diritto comune*, Torino, 2013, pp. 19-35; Santini, G., "Il sapere giuridico occidentale e la sua trasmissione dal VI all'XI secolo", *Rivista di Storia del Diritto Italiano* LXVII (1994), pp. 91-204.

<sup>8</sup> Coing, *Derecho Privado Europeo*, p. 41.

<sup>9</sup> Saxoferrato, B. de, *Digestum Vetus in primum tomum Pandectarum commentaria*, Basel, 1562, ad. l. *Omnes populi, De iustitia et iure* (D.1.1.9), n. 53 ss., ff. 22-23.

argumentación que, partiendo del principio de que ambos *corpora* constituyen el compendio del Derecho –la *ratio naturalis scripta*–, tiene por válido todo lo que viene recogido en ambos cuerpos jurídicos, porque en ellos nada hay superficial o anacrónico, y al no serlo, no cabe argumentar que existe un problema que no puede ser explicado mediante el exacto y adecuado empleo de las fuentes<sup>10</sup>.

En virtud de este criterio, la forma de enseñar estuvo caracterizada por un minucioso rigor en la exégesis o interpretación de las fuentes. Así, a una la lectura cuidada del texto, seguía la síntesis de lo leído, para pasar a delimitar el caso planteado. Una vez delimitado el caso, se pasaba a la fase siguiente, que consistía en explicar el *casus*, estableciendo los puntos de vista dotados de relevancia –los denominados *notabilia*–, puntos que se entendían básicos para la solución del caso, así como los puntos controvertidos con el texto y su solución<sup>11</sup>.

En este sentido, la forma de proceder de los glosadores consistió en la exégesis de la letra muerta, es decir, en un repensar lo ya pensado. Un pensar que consistía en averiguar lo que los juristas de la Antigüedad quisieron decir al elaborar el texto, los fines que persiguieron o las necesidades que pretendieron satisfacer, porque su contenido era, como diría Borges, “todo lo que es dable expresar: en todos los idiomas. Todo”<sup>12</sup>. En efecto, era la totalidad escrita: ese universo literario que conservaba y sintetizaba el saber de la historia jurídica de la humanidad; un saber que descansa en ambos *corpora iuris*, a los que hay acudir para hallar el conocimiento y la resolución de las cuestiones que la vida práctica plantea.

Esta actitud ante las fuentes se materializó en dos aspectos claramente delimitados:

[a] Cada texto jurisprudencial romano –*locus*– es una manifestación de la *ratio scripta*, de la verdad. Por esta razón fue imprescindible asegurar el sentido genuino que tiene cada texto. A este respecto, la glosa se convirtió en el método más efectivo para la explicación continua del texto.

[b] Los medios imprescindibles para lograr una explicación segura de los textos fueron los conceptos gramaticales y las figuras dialécticas del *trivium*. En este sentido, Coing señala que tanto la Lógica como la Dialéctica jugaron un papel muy importante en la formación intelectual de los eruditos desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, hasta el punto que esta última será la base para la comprensión científica de las materias especiales: *Dialectica est ars ad omnium methodorum principia viam habens. Et ideo in acquisitione scientiarum dialectica debet esse prior*<sup>13</sup>.

[c] De acuerdo con la máxima de que todo texto es un epifenómeno de esta verdad que es la *ratio*, éstos, en el campo de la tradición textual, pasan a gozar de autoridad incondicional. En efecto, estuvo tan arraigada la vivencia de este postulado que les llevó a proclamar la ausencia de contradicción interna entre ellos, llegándose a afirmar que ésta es una contradicción aparente; una contradicción que se puede explicar mediante la utilización de los medios propios de la lógica, como fueron las *distinctiones*

<sup>10</sup> Guzmán Brito, A., *Ratio scripta*, Frankfurt am Main, 1981.

<sup>11</sup> Coing, *Derecho Privado Europeo*, pp. 69 ss.

<sup>12</sup> Borges, J. L., “La biblioteca de Babel”, *Ficciones*, Madrid, 2005, pp. 86-99.

<sup>13</sup> Coing, *Derecho Privado Europeo*, pp. 44 ss.

y las *subdistinctiones*, eficaces instrumentos pensados para restablecer la armonía o concordancia entre los textos, porque *quanto magis res omnis distinguetur tanto melius operatur*<sup>14</sup>.

Esta realidad se tradujo en una forma concreta de interpretar, conocer y exponer el Derecho, que no sólo pervivió en la Edad Media, sino que constituyó la base dialéctica de todo un pensamiento, que se cimentó en el ámbito universitario, para extenderse, con posterioridad, a todos los campos de la cultura y del saber. Un modelo de reflexión y de argumentación que permitió fijar y comprender los términos *ad quem* para cada disciplina, así diferenciar las prácticas académicas universitarias de las monásticas; modelo que bien podría sintetizarse en las siguientes pautas que pasamos a indicar:

[a] La *distinctio*. Técnica que permite fraccionar un concepto supremo en conceptos subordinados –*distinguere* y *subdistinguere*–. Sin duda, la *distinctio*, por ser una forma de *divisio*, es un medio idóneo para la sistematización.

[b] *Summulae* y *summae*. Términos que son exponentes de un intento de sistematizar, porque las *summulae* recogen, de forma unitaria, materias cuya regulación se encuentra en sedes diferentes. Por su parte, la *summa* trata de ordenar, de un modo sistemático, los títulos que forman parte de un Código –*Summa est quae textum continuat et exponit*–.

[c] *Quaestiones*<sup>15</sup>. Atención especial merecen las *quaestiones*, puesto que se aplican a casos que no son susceptibles de subsunción en un cuerpo de normas jurídicas recogidas en las fuentes, por lo que dichos casos, en cuanto exponentes de un problema que es susceptible de distintas soluciones, han de ser tratados mediante la discusión dialéctica, la cual implica considerar el *pro et contra* –*videtur quod sic; sed contra* – *videtur quod non; sed contra*<sup>16</sup>.

En esencia, el esquema que caracteriza a la *quaestio* presupone los siguientes pasos: *pro* –o mantenimiento de una tesis o enunciado–, *contra* –o debilitamiento de la tesis enunciada– y *solutio* –o resolución definitiva–.

Así, una vez establecido el planteamiento del problema –*quaeritur*–, siguen las *auctoritates* y *rationes*. De acuerdo con ellas, se sostiene una tesis, que será puesta en tela de juicio aduciendo *auctoritates* y *rationes* que tendrán que debilitar el enunciado anteriormente afirmado.

El momento final lo constituía la *solutio*, que suponía el haber refutado limpiamente las *auctoritates et rationes* de uno de los dos posicionamientos.

Si se realiza un análisis minucioso de la *quaestio* se descubre un método muy útil para la formación del Derecho, porque esta técnica conecta claramente con los

---

<sup>14</sup> Coing, *Derecho Privado Europeo*, pp. 42 ss.

<sup>15</sup> Kantarowicz, H., “The *Quaestiones Disputatae* of the Glossators”, *TRG* 16 (1939), pp. 1-67.

<sup>16</sup> Pérez Martín, A. y Scholz, J. M., *Legislación y jurisprudencia en la España del Antiguo Régimen*, Valencia, 1978, pp. 311-314; Cavanna, A., *Storia del diritto moderno in Europa. I. Le fonti e il pensiero giuridico*, Milano, 1979, pp. 125-134.

*responsa* y las *quaestiones* recogidas en el Digesto, que contiene el bloque denominado *quaestio facti*, del que se forma el bloque de la *quaestio iuris* y que será la que dará lugar a la formación dinámica del Derecho mediante la *disputatio in utramque partem*.

[d] *Quare*. Término que está completamente desligado del ámbito de lo casuístico o práctico. Su vocablo específico es *quaestio*. Fue utilizado para dilucidar la aparente contradicción que podían suscitar dos términos recogidos en las fuentes, demostrando que la mencionada contradicción era más aparente que real. Claramente se evidenciaba aquí la tendencia a la armonización de los textos.

Como nos indica Wieacker, en todo este proceso se puede observar un hecho evidente: y es el que los glosadores pueden ser considerados como los genuinos padres de la futura Ciencia jurídica europea, y no por un puro y noble conocimiento de su materia, sino porque dieron un tratamiento a los problemas jurídicos de acuerdo con el canon propio de los textos romanos, es decir, partiendo de la lógica discusión del caso, la argumentación adecuada, la justa interpretación y la prudente *solutio*<sup>17</sup>.

Mediante esta técnica pusieron las bases sobre las que se articularía la futura lógica discursiva, bases que se cimientan porque tuvieron presente que el procedimiento de la motivación y de la decisión de los conflictos no podían seguir por los cauce de la costumbre intemporal o del poder dominante –los postulados metarracionales–, sino por la fructífera discusión intelectual y científica del problema real del que se formará una *regula*. En efecto, el tratamiento jurídico del caso de un modo autónomo y con rigor científico fue el que otorgó esa base sobre la que se articularía la Ciencia y la Dialéctica europea, si bien no abandonado, del todo, primacía de la *auctoritas* y del formalismo, en perjuicio de la razón práctica y de la justicia en abstracto.

Esta forma de pensar, de interpretar y de argumentar, de analizar los textos y buscar soluciones prácticas la hallamos en una obra singular como es el Juego de los abalorios, de Hermann Hesse, que a nuestro juicio constituye el reflejo vivo de una Cultura que fue y que, quizá, sólo quede reservada para ciertos anticuarios de la palabra y del saber.

## 2. El juego de los abalorios<sup>18</sup>

No le falta razón a Roland Barthes cuando sostiene que el anhelo por descifrar un texto literario en un único sentido es una pretensión insostenible<sup>19</sup>. Ciertamente lo es. Pero ésta no es la intención que nos guía a la hora de escribir este artículo. No somos filólogos, y apenas nos movemos con cierta soltura por las sendas que marca el Derecho, pero sabemos, con Heidegger, que “El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y los poetas son los guardianes de esa morada”<sup>20</sup>, y entre esos escritores que tienen la capacidad de hechizar y de llegar corazón del lector se halla Hermann Hesse.

<sup>17</sup> Wieacker, *Historia del Derecho privado*, p. 69.

<sup>18</sup> Hesse, H., *El juego de los abalorios*, Madrid, 2012.

<sup>19</sup> Barthes, R., *Imagen, música y textos*, Barcelona, 1977, “La muerte del autor”, p. 8: “Una vez alejado el Autor, se vuelve inútil la pretensión de *descifrar* un texto. Darle a un texto un Autor es imponerle un seguro, proveerlo de un significado último, cerrar la escritura”.

<sup>20</sup> Heidegger, M., *Carta sobre el humanismo*, Madrid, 1970, p. 7.

Asimismo sabemos que “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que termina de decir”<sup>21</sup>. Seguramente estas palabras escritas por Italo Calvino pueden sostenerse sobre esa apócrifa biografía del *Magister Ludi*, Josef Knecht, una metáfora a medio camino entre la utopía y la distopía, en la que Hesse da la impresión que se pregunta<sup>22</sup>: ¿Qué nos cabe esperar de nuestra cultura?, de esa “pavorosa homogeneidad de situaciones en que va cayendo todo el Occidente”, y que sólo provoca una “sensación opresora de asfixia”<sup>23</sup>, de ocaso, de “un cansancio esencial en el clima espiritual del siglo XX”<sup>24</sup>.

No es éste un interrogante que afecte sólo a estos tiempos de posmodernidad que nos toca vivir, ni es este vacío cultural el único que se ha dado en la Historia. Como señala Foucault, en el siglo XVIII era costumbre interrogar a la opinión pública sobre problemas que se hallaban candentes, o sobre algunos temas aún no resueltos por la comunidad científica. Siguiendo esta costumbre, en el mes de noviembre de 1784, el periódico alemán *Berlinische Monatschrift* publicó una *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* El autor de la respuesta fue Kant<sup>25</sup>. Y aunque se trata de un opúsculo, no se puede desdeñar su contenido, y menos aún para el ámbito del presente estudio, porque, como sostiene Foucault, su respuesta trascendió del estricto tema que le plantearon para abordar el discurso del ser del hombre, del hombre que piensa, que se atreve a pensar por sí mismo, al margen de cualquier tutela, y al hacerlo, deja en el olvido su minoría de edad, para adentrarse en la modernidad<sup>26</sup>:

“La ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esa minoría de edad significa incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por ningún otro. Uno mismo es culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración”<sup>27</sup>.

<sup>21</sup> Calvino, I., *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona, 1993, p. 15, quien, en su primera definición (p. 7) sostiene: “Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: ‘Estoy relejendo [...]’ y nunca ‘Estoy leyendo [...]’”. Asimismo en p. 15: “Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado, o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres”.

<sup>22</sup> Garzón Vallejo, I., “La utopía política en Hermann Hesse”, *Estudios, Instituto Tecnológico Autónomo de México* 87 (invierno, 2008), p. 60, quien considera que el tema de la utopía política es central en esta obra de madurez de Hesse, debido a que “tiene la pretensión de ser una composición poética admirable y complicada en la que se proyecte un mundo antagónico frente a un sistema político totalitario como el que se erigió en Alemania con el Tercer Reich”

<sup>23</sup> Ortega y Gasset, J., *La rebelión de las masas*, Madrid, 2000, p. 9.

<sup>24</sup> Steiner, G., *Gramáticas de la creación*, Madrid, 2001, pp. 7-8.

<sup>25</sup> Foucault, M., “¿Qué es la Ilustración? [Qu’est-ce que les Lumières?]”, *Actual* 28 (1994), p. 1. Asimismo, Pele, A., “Kant, la Ilustración y la domesticación del ser humano”, *CEFD* 23 (2011), pp. 433-434.

<sup>26</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p. 1: “Quizá se vea en esa respuesta de Kant tan solo un texto de poca relevancia. Sin embargo, me parece que ese texto va a permitir, de modo discreto, la entrada en la historia del pensamiento de una pregunta que la filosofía moderna no ha sido capaz de responder; pero de la que, tampoco, ha podido desembarazarse. Ya contamos dos siglos en los que la filosofía repite esa misma pregunta de modos muy variados. Desde Hegel hasta Horckheimer o Habermas, pasando por Nietzsche o por Max Weber, casi no hay filosofía que, de manera directa o indirecta, no se encuentre confrontada con esta misma pregunta: ¿Cuál es, entonces, este evento que denominamos Aufklärung y que ha determinado, al menos parcialmente, lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos hoy día?”.

<sup>27</sup> Kant, I., *¿Qué es la Ilustración?*, I, Madrid, 2013, p. 87, Ak. VIII 35.



En este párrafo inicial, Kant ofrece la definición más conocida de Ilustración: ¡piensa por ti mismo! o lo que es lo mismo, no dejes que otros piensen por tí, ¡atrévete a ser sabio! Una idea que reiterará sólo dos años después en una nota titulada *¿Qué significa orientarse al pensar?*, en la que podemos leer<sup>28</sup>:

“Pensar por cuenta propia significa buscar dentro de uno mismo (o sea, en la propia razón) el criterio supremo de la verdad; y la máxima de pensar siempre por sí mismo es lo que mejor define a la Ilustración. La Ilustración no consiste, como muchos se figuran, en acumular conocimientos, sino que supone más bien un principio negativo en el uso de la propia capacidad cognoscitiva, pues con mucha frecuencia quien anda más holgado de saberes es el menos ilustrado en el uso de los mismos. Servirse de la propia razón no significa otra cosa que preguntarse a sí mismo si uno encuentra factible convertir en principio universal del uso de su razón el fundamento por el cual admite algo o también la regla resultante de aquello que asume [...], y con dicho examen verá desaparecer al momento la superstición y el fanatismo [...]” Ak. VIII, 146-147.

Sus palabras nos hacen ver que Kant concibe la Ilustración como una liberación del ser humano, de su minoría de edad, de una ignorancia de la que es culpable<sup>29</sup>, no por ignorancia o por error, sino por su apatía, por su falta de valor y de audacia, por su pereza y cobardía, por no ser capaz de reprobar a unos tutores que le invitan a seguir pensando por él, que le impiden pensar por sí mismo, lo que le lleva a sostener que no se necesita un pensamiento propio cuando otros pueden pensar por uno mismo a cambio de una suculenta remuneración<sup>30</sup>:

Una vez analizadas las causas de la minoría de edad en la que se halla el hombre, se plantea la siguiente cuestión:

“Si ahora nos preguntáramos ¿acaso vivimos actualmente en una época ilustrada?, la respuesta sería ¡No!, pero sí vivimos en una época de la Ilustración. Tal como están ahora las cosas todavía falta mucho para que los hombres, tomados en su conjunto, puedan llegar a ser capaces o estén ya en situación de utilizar su propio entendimiento sin la guía de algún otro [...] pero sí tenemos claros indicios de que ahora se les ha abierto el campo para trabajar libremente en esa dirección y que también van disminuyendo paulatinamente los obstáculos para una ilustración generalizada o el abandono de una minoría de edad de la cual es responsable uno mismo. Bajo tal mirada, esta época nuestra puede ser una “época de la Ilustración” –Ak. VIII. 40–.

Con sus palabras, Kant reconoce que “Los hombres van abandonando poco a poco el estado de barbarie gracias a su propio esfuerzo” –Ak. VIII. 41–, pero aún no se han librado de las cadenas que suponen salir de la minoría de edad para adentrarse en la aventura del saber, del pensar por sí mismos sin necesidad de tutelas ajenas, lo que hace que su época no pueda ser considerada aún como ilustrada –Ak. VIII. 42–.

A ese caminar hacia la Ilustración es al que nos lleva ese extraño juego que posee “todos los contenidos y valores de nuestra cultura” –irónicamente representada por unos abalorios, o cuentas de vidrio sin valor alguno–, un juego que “es de una

---

<sup>28</sup> Musil, R., *Las tribulaciones del estudiante Törless*, Barcelona, 1983, p. 109: “[...] y ardía en deseos de saber cómo era la vida de un hombre sabio”.

<sup>29</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p. 4: “Kant hace notar que el hombre es, por sí mismo, responsable de su estado de tutela. En consecuencia, hay que concebir que el hombre no podrá salir de ese estado sino gracias a un cambio operado por él mismo sobre sí mismo”.

<sup>30</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p. 4: “Estamos en un “estado de tutela” cuando un libro ocupa el lugar de nuestro entendimiento; cuando la guía de un director espiritual ocupa el lugar de nuestra consciencia; cuando un médico prescribe la dieta que debemos seguir”.

perfección apenas imaginable, sus teclas y pedales tocan todo el cosmos espiritual, sus registros son casi infinitos; teóricamente, con este instrumento se podría reproducir en el juego todo el contenido espiritual del mundo”<sup>31</sup>, y a cuya lectura y análisis nos acogemos, a sabiendas, con Borges, que “La literatura no es agotable, por la suficiente y simple razón de que un solo libro no lo es. El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones”<sup>32</sup>. A esa interrelación entre la lectura y las múltiples lecturas es a la que nos dirigimos, y no a realizar una visión novedosa del texto, porque, como leemos en el epígrafe del primer cuento de *El Aleph*, “El inmortal”, quien constata una novedad, tan sólo será la víctima del olvido<sup>33</sup>.

Y hacia ese lento caminar nos encaminamos quienes participamos de la *Universitas magistrorum et scholarium*<sup>34</sup>, universitarios que sentimos una empatía casi natural con la arquitectura escrita por ese relojero, bibliotecario y librero llamado Hermann Hesse, y, en especial, por *El juego de los abalorios*, un libro que “hace oscilar nuestra brújula interior”, una novela que nos posiciona ante la vida y el saber, a modo de simples espectadores de un drama del que también nos sentimos partícipes. De ahí que esta macrohistoria sea un metarrelato en el que hallamos condensada la esencia del ser humano en el inmenso fresco de su *dramatis personae*, de ese laberinto en el que la ficción y la realidad se confunden hasta el punto de que no es fácil conocer la verdad de las cosas cuando se nos instrumentaliza y se nos coarta la libertad del pensamiento y del saber, lo que nos lleva a recordar las palabras vertidas en *El árbol de la ciencia* por el doctor Iturrioz a su sobrino Andrés Hurtado:

“Sería imposible que no lo estuviéramos [conformes] en todo lo que se refiere a la matemática y a la lógica; pero cuando nos vamos alejando de estos conocimientos simples y entramos en el dominio de la vida, nos encontramos dentro de un laberinto, en medio de la mayor confusión y desorden. En este baile de máscaras, en donde bailan millones de figuras abigarradas, tú me dices: “Acerquémonos a la verdad.” ¿Dónde está la verdad? ¿Quién es ese enmascarado que pasa por delante de nosotros? ¿Qué esconde debajo de su capa gris? ¿Es un rey o un mendigo? ¿Es un joven admirablemente formado o un viejo enclenque y lleno de úlceras? La verdad es una brújula loca que no funciona en este caos de cosas desconocidas”<sup>35</sup>.

¿Cuál es el resultado de todo este proceso indagatorio sobre el ser humano? ¿En qué claves sintetiza Hesse su ideal de conocimiento, de saber? A nuestro juicio, en toda su extensa obra, pero muy especialmente en esta simbiosis entre novela y ensayo que es el *Juego de los abalorios*, una propuesta que podemos hallar en buena parte de las novelas de formación, pero que, sin duda, en ésta alcanza su mayor dimensión<sup>36</sup>.

<sup>31</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 8.

<sup>32</sup> Borges, J. L., “Nota sobre (hacia) Bernard Shaw”, *Otras inquisiciones*, Barcelona, 2005, p. 747.

<sup>33</sup> Borges, *El Aleph*, “El inmortal”, pp. 9-23.

<sup>34</sup> Parafraseamos a Garzón Vallejo, “La utopía política en Hermann Hesse”, p. 51. Asimismo, en p. 73: “la ‘clave’ de la utopía consistiría en que cada individuo se encuentre a sí mismo y siga su ley interior”.

<sup>35</sup> Baroja, P., *El árbol de la ciencia*, Madrid, 1978, p. 136.

<sup>36</sup> Un buen ejemplo lo hallamos en su novela *Bajo las ruedas*, Barcelona, 1981, donde ya en sus primeras páginas –p. 10– se puede leer que aquellos saberes aparentemente poco útiles, son, en realidad, los bienes más provechosos: “[...] todas esas cosas no tenían un valor aparente para ulteriores estudios o para la vida normal”.

Pero era sólo en apariencia. En realidad, eran más importantes que ciertas cosas, pues componían la base de las capacidades lógicas y los fundamentos de toda la ciencia y saber humanos”.

No decimos nada nuevo si afirmamos que esta novela es, por lo que nos dice, y por cómo lo dice, una experiencia intensa, turbadora, pero profundamente aleccionadora. Hesse la escribió hacia 1940, en plena decadencia moral y social del mundo occidental en que vivía. Pero el planteamiento de su tesis es perfectamente trasladable a una sociedad –la nuestra– en la que cada día lo tecnológico y lo digital relega al cajón del olvido al pensamiento crítico y a la profundidad intelectual, los dos pilares que han formado la cultura y la civilización occidental. En suma, una extraordinaria y difícil parábola construida por Hesse, donde las artes y la música se entrelazan y unifican en las reglas de un misterioso juego, parangón de las elites intelectuales de un mundo en decadencia.

### 3. La decadencia de la cultura

“El dinero piensa; el dinero dirige: tal es el estado de las culturas decadentes, desde que la gran ciudad se ha adueñado del resto del país<sup>37</sup>”.

A principios del siglo XX, bajo el título *La Decadencia de Occidente*, Oswald Spengler publicó en Alemania un libro llamado a obtener una repercusión extraordinaria. Sin duda, la ha tenido. En este libro, de lectura obligada, su autor sostiene que las civilizaciones tienen un ciclo de vida que se desarrolla en tres fases: nacimiento, desarrollo, parálisis y desaparición de sus instituciones y creencias. A su juicio, la civilización occidental había entrado en este período de decadencia, del que sólo cabe esperar la abolición del hombre, como preconiza el título de un libro de C. S. Lewis<sup>38</sup>. Una dimensión profética que hallamos en esa ciudad ideal llamada Castalia, y en la que se recuerda que la mal llamada modernidad ha traído el desinterés por el conocimiento y por el placer que otorga la lectura<sup>39</sup>:

“A los modernos no nos interesa la patología ni la anamnesia familiar, la vida vegetativa, la digestión y el sueño de un héroe; ni siquiera sus antecedentes espirituales, su formación a través de estudios y lecturas preferidas, etc., tienen importancia especial para nosotros”(10).

Un supuesta modernidad, llamada “Época folletinesca”, que nos conduce, como diría Ortega sobre el Renacimiento, a una crisis que se origina porque se tiende más al pensamiento colectivo que al individual<sup>40</sup>, lo que lleva a argumentar a Nietzsche que quienes se sienten hombres-masa sólo conciben el saber como un mero conocimiento, pero no como cultura<sup>41</sup>, porque la cultura es un modo de ser, una manera de pensar y una capacidad de hacer<sup>42</sup>. Una idea que hallamos reflejada en *El juego de los abalorios*:

---

<sup>37</sup> Spengler, O., *La decadencia de Occidente*, II, Madrid, 1998, p. 621.

<sup>38</sup> Lewis, C. S., *La abolición del hombre*, Madrid, 2007, p. 11, en la figura de los estudiantes viene a reconocer que los hombres “necesitan ser despertados del letargo de la fría mediocridad”, de ahí que considere que “El objetivo del educador moderno no es el de talar bosques sino el de irrigar desiertos”.

<sup>39</sup> Garzón Vallejo, “La utopía”, p. 67: “En ella está desarrollada la idea de que la cultura clásica, aunada al espíritu místico y sincrético de las religiones, pueden ayudar al ser humano a encontrarse a sí mismo y, así, conservar humanizada la civilización, aunque ello parezca utópico en una época que conoce la tragedia de la destrucción y la pérdida de millones de vidas a causa de la guerra”.

<sup>40</sup> Ortega y Gasset, J., “El caso galileo”, *Obras completas*, V, Madrid, 1983, pp. 58-59.

<sup>41</sup> Criterio que será recogido con posterioridad por autores como Horkheimer, M. y Adorno, Th., “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas”. *Dialéctica de la ilustración: Fragmentos*

“época folletinesca” (14) [...] un declinar de la cultura que llevará al hombre a ser como: fragmentos de saber aislados y vacíos de sentido. En resumen, se enfrentaba justamente muy de cerca aquella horrorosa desvalorización del verbo que, ante todo, provocó en secreto, en círculos muy reducidos, el contramovimiento heroico ascético que muy pronto se hizo visible y poderoso y fue el nacimiento de una nueva autodisciplina y una nueva dignidad del espíritu. (18) [...] Sólo se podía reconocer en silencio la amarga verdad y soportarla estoicamente; esto hicieron los mejores (19). Entre tanto, esta cultura no se quedó dormida durante las décadas de la transición; precisamente durante su decadencia y a pesar de la aparente defeción por parte de artistas, profesores y folletínistas alcanzó en la conciencia de algunos, el más agudo despertar y el más hondo examen de conciencia. Ya en pleno florecimiento del folletín hubo en todas partes individuos y pequeños grupos resueltos a permanecer fieles al espíritu y a poner a salvo, con todas sus fuerzas, más allá de la época un germen de buena tradición, disciplina, método y conciencia intelectual” (20).

En efecto, en esta obra Hesse nos muestra una sociedad en la que sus miembros vivían por y para la lectura de los grandes libros que habían educado a la Humanidad, una cultura que les llevaba a la renuncia de toda ganancia o bien material<sup>43</sup>, con tal de alcanzar la perfección de ese saber inmortal que hace a los hombres libres de cualquier atadura que no fuera el saber. Un conocimiento que se ha convertido en una vocación, en un destino, en una idílica misión, y “en una patria”<sup>44</sup>, la que lleva a cada jugador a sentir el deseo de ver cómo se destierra de los suburbios de la vida ese afán absurdo, casi abyecto, de vivir pendientes de una quimera inalcanzable: la construcción de un mundo admirable en el que el progreso, la técnica y esa lógica a la que llaman Ciencia erradicarán la vieja visión de una sociedad sombría, en la que los instintos, la crueldad y la superstición conformarán la existencia humana<sup>45</sup>:

---

*filosóficos*, Madrid, 2005, pp. 165-212; Arendt, H., “La crisis de la cultura: su significado político y Social”, *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Barcelona, 1996.

<sup>42</sup> Nietzsche, F., *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Barcelona, 2000, Primera Conferencia, p. 40.

<sup>43</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 52: “El hecho de que gozaran de estimación y respeto aun entre el pueblo y no fueran simplemente tolerados, aunque se hiciera mofa de ellos, se debía al sacrificio con que todos los miembros del grupo culto pagaban su libertad espiritual. Padecían muchas incomodidades, se les asignaba una módica participación en alimentos, vestidos y habitación; tenían a su disposición magníficas bibliotecas, colecciones, laboratorios, pero para esto no sólo renunciaban al bienestar, al matrimonio y a la familia, sino que estaban excluidos como comunidad monacal de toda competición en el mundo, no conocían propiedad alguna, ni títulos o distinciones, y en lo material debían conformarse con una vida muy sencilla. Si alguien quería dedicar todos los años de su existencia a descifrar una sola inscripción antigua, podía hacerlo y aun se le incitaba a ello, pero si aspiraba a una vida cómoda, a trajes elegantes, a tener dinero o títulos, chocaba con inquebrantables prohibiciones, y si estos apetitos eran fuertes, volvía, casi siempre todavía en su juventud, al “mundo”, se convertía en profesor especializado a sueldo o en maestro privado o en periodista, o se casaba o se buscaba una existencia a su gusto de cualquier otra manera”.

<sup>44</sup> Como advierte Le Goff, J., *La civilización del occidente medieval*, Barcelona, 1999, p. 71, durante la Baja Edad Media una sed de conocimientos se difundió por toda Europa, hasta tal punto que Honorio de Autun sintetiza esta inclinación por el saber en una notable fórmula: “El exilio del hombre es la ignorancia: su patria es la ciencia”. Cfr. Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 70: “salió solo para descubrir su nuevo hogar, su nueva patria”.

<sup>45</sup> Con la erudición que caracteriza a Emilio Lledó, en su obra *Imágenes y palabras* sostiene que “la cultura [...] no es la existencia de lo que se suele llamar bienes culturales, sino nuestra presencia ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia recibida, y, sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella”. Cfr. Lledó, E., *Imágenes y palabras. Ensayos de Humanidades*, Madrid, 1998, p. 375.

“En cambio, el minúsculo resto, la última y más fina selección de las escuelas castalias, está reservada a un libre estudio de ilimitada duración, a una vida intelectual tranquilamente contemplativa. Algunos de los más inteligentes, que por sus altibajos temperamentales u otras razones, como por ejemplo, la debilidad física, no son aptos, como profesores o para cargos de responsabilidad en las reparticiones superiores e inferiores de la educación, siguen estudiando, investigando y recopilando durante toda su vida; pensionados por las autoridades, su aporte a la comunidad consiste generalmente en tareas meramente doctas, cultas. Algunos son asignados como asesores de las comisiones del Diccionario, de los archivos, las bibliotecas, etc., otros realizan su sabiduría según el lema del “arte por el arte”; muchos de ellos han empleado su vida en trabajos muy extraños, a menudo admirables o asombrosos [...]” (50-51).

No nos parece aventurado afirmar que en esta obra se aborda el concierto de la sabiduría. Un concierto que es el resultado de la conjunción de los valores espirituales, de los conocimientos elevados, de los conceptos, del esfuerzo creativo del arte y del desarrollo de las ideas<sup>46</sup>; una sabiduría que es utilizada por el jugador de abalorios como un órgano, como un todo que nos recuerda que los conocimientos están enlazados de manera extraña, y que quien decide emprender el camino de la sabiduría, no debe despreciar ninguna rama del saber, porque éste sólo se halla cuando se unifica<sup>47</sup>, lo que, sin duda, contribuirá al desarrollo de la ciencia y de la cultura en el más profundo y amplio sentido de la palabra. En las primeras páginas de su Introducción podemos leer:

“Las normas, el alfabeto y la gramática del juego representan una especie de idioma secreto muy desarrollado, en el cual participan varias ciencias y artes, sobre todo las matemáticas y la música (la ciencia musical, respectivamente) y que expresa los contenidos y resaltados de casi todas las ciencias y puede colocarlos en correlación mutua. El juego de abalorios es, por lo tanto, un juego con todos los contenidos y valores de nuestra cultura; juega con ellos como tal vez, en las épocas florecientes de las artes, un pintor pudo haber jugado con los colores de su paleta. Lo que la humanidad produjo en conocimientos elevados, conceptos y obras de arte en sus periodos creadores, lo que los periodos siguientes de sabia contemplación agregaron en ideas y convirtieron en patrimonio intelectual, todo este enorme material de valores espirituales es usado por el jugador de abalorios como un órgano es ejecutado por el organista; este órgano es de una perfección apenas imaginable, sus teclas y pedales tocan todo el cosmos espiritual, sus registros son casi infinitos; teóricamente, con este instrumento se podría reproducir en el juego todo el contenido espiritual del mundo”(12).

“se cultivaba por tradición una tendencia al universalismo y a la conciliación entre ciencia y artes, y el símbolo supremo de estas tendencias era el juego de abalorios” (69).

En este planteamiento subyace toda una tradición cultural que ha conformado los pilares de nuestra civilización, de nuestra forma de ser y de actuar; de una cultura que es recordada y memorizada en un inolvidable pasaje de *Fahrenheit 451*, aquél que narra cómo un grupo de hombres y mujeres, a contracorriente de una sociedad que ha condenado la lectura y los libros al fuego de la intolerancia, se reunían cada noche, en torno a un fogón, para recitar el texto que cada uno había almacenado en su memoria.

---

<sup>46</sup> De unas ideas que llevan a crear una dialéctica forjada en los argumentos *pro et contra*, un saber no privado de profundidad ni de creatividad. Por esta razón, en Castalia se afirma que el auténtico orador es quien es capaz de razonar en ambos sentidos, argumentando contra todo lo que se exponga, ya sea a favor o en contra, de una tesis o de su antítesis. Cfr. Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 9: “El concepto es antiguo: cuanto más aguda e inexorablemente formulamos una tesis, tanto más irresistiblemente ella reclama la antítesis”.

<sup>47</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 68: “Nuestra Castalia no debe ser mera selección, sino en especial modo una jerarquía, una construcción, en la que cada piedra cobra sentido solamente por el todo”.

En el relato vemos como un hombre representa *La República* de Platón, otros a Marco Aurelio, a Aristófanes, a Marcos, a Lucas o a Juan<sup>48</sup>. Y así se van sumando las voces que recuerdan la belleza y la sabiduría que contienen los textos de la Antigüedad<sup>49</sup>, libros que le hicieron decir a Maquiavelo, en su conocida carta destinada a su amigo Francisco Vettori (1515): “Llegada la noche, regreso a casa y entro en mi escritorio; y en la puerta dejo mis ropas cotidianas, llenas de fango y lodo, y me pongo otras reales y curiales. Y revestido decentemente entro en las antiguas cortes de los antiguos hombres, donde, recibido por ellos amorosamente, me sacio de aquel manjar que solo es mío y para el que yo nací; donde no me avergüenza hablar con ellos y preguntarle la razón de sus acciones; y estos, por su humanidad, me responden; y durante cuatro horas no siento enojo alguno; olvido todo afán: no temo la pobreza, no me atemoriza la muerte. Tal es mi compenetración con ellos. Y guiándome por lo que dice Dante, sobre que no puede haber ciencia si no retenemos lo que aprendemos, he anotado lo que de su conversación he entendido como esencial, y compuesto un opúsculo *De principatibus*”<sup>50</sup>:

“Sintió vivamente lo mágico de esta atmósfera, todo allí le pareció antiguo, respetable, sagrado, cargado de tradición [...]” (70).

Son las palabras que nacen de la admiración por una serie de “maestros de la sabiduría”<sup>51</sup>, cuya profesión, en palabras de Protágoras, consistía en educar a los hombres en un saber que trascendía del mero conocimiento de la Naturaleza, para captar, en los hechos y en los actos cotidianos, lo verdaderamente insólito y asombroso: el saber sobre el hombre y sobre lo que le rodea; un saber que busca el saber<sup>52</sup>. Ese *mirandum* fue el *principium*, el *initium* de una Filosofía que al preguntarse ¿por qué existe el Ser?, invita a sumergirnos en la necesaria duda, y a transitar por un conocimiento que es crítico y reflexivo, y en ese saber, el asombro<sup>53</sup> “es el comienzo de la Filosofía”<sup>54</sup>:

“¡Oh, si fuera posible saber! –exclamó Knecht–. ¡Si hubiera una doctrina o algo en que poder creer! Todo se contradice, todo pasa corriendo, en ningún lugar hay certidumbre.

<sup>48</sup> Bradbury, R., *Fahrenheit 451*, Barcelona, 1985, p. 139.

<sup>49</sup> Platón, *Protágoras*, 309c: “Sóc. ¿Cómo no ha de ser, mi buen amigo, que lo más sabio me resulte lo más hermoso?”.

<sup>50</sup> Maquiavelo, N. de, *Cartas Privadas de Nicolás Maquiavelo*, Buenos Aires, 1979, p. 118.

<sup>51</sup> Jaeger, W, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, 1962, p. 267.

<sup>52</sup> Musil, *Las tribulaciones del estudiante Törless*, p. 33: “La afición de Törless por ciertos estados de ánimo era el primer indicio de un desarrollo interior que luego se manifestó como una capacidad especial de asombrarse”.

<sup>53</sup> Siempre he retenido en mi memoria esta anécdota que Steiner, G., *Errata*, Madrid, 1998, pp. 64-65, relata de su época de estudiante. En cierta manera, en ella nos sentimos reflejados, porque todos, en algún momento de nuestra vida, hemos sentido esa admiración que nos ha llevado a elogiar a quienes nos transmitían un saber que entendíamos que estaba fuera de nuestro tiempo: “Siempre y cuando guardasen silencio, los estudiantes podían asistir a seminarios avanzados y matricularse con Leo Strauss: ‘Damas y caballeros, buenos días. En esta clase no se mencionará el nombre de [...], que por supuesto es estrictamente incomparable’. Ahora podemos ocuparnos de la República de Platón. Que por supuesto es estrictamente incomparable. Yo no logré captar el nombre en cuestión, pero aquel ‘por supuesto’ me hizo sentir como si un rayo luminoso, frío, me recorriese la espina dorsal. Un amable postgraduado escribió el nombre para mí al terminar la clase: un tal Martin Heidegger. Corrí a la biblioteca. Esa noche intenté hincarle el diente al primer párrafo de Ser y tiempo. Era incapaz de entender incluso la frase más breve y aparentemente directa. Pero el torbellino ya había comenzado a girar, el presentimiento radical de un mundo absolutamente nuevo para mí”.

<sup>54</sup> Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, 2003, A,2, 982b: “Los hombres comienzan y comenzarán siempre a filosofar movidos por la admiración”; Pieper, J., *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, 2003, p. 127; Heidegger, M., *¿Qué es eso de Filosofía?*, Buenos Aires, 1960, p. 51.

Todo puede interpretarse de una manera y también de la manera contraria. Se puede explicar toda la historia del mundo como evolución y progreso, y también considerarla nada más que como ruina e insensatez. ¿No hay una verdad? ¿No hay una doctrina legítima y valedera?

El maestro nunca había oído hablar con tanta vehemencia. Se adelantó un trecho más, luego dijo:

¡La verdad existe, querido! Mas no existe la “doctrina” que anhelas, la doctrina absoluta, perfecta, la única que da la sabiduría. Tampoco debes anhelar una doctrina perfecta, amigo mío, sino la perfección de ti mismo. La divinidad está *en ti*, no en las ideas o en los libros. La verdad se vive, no se enseña. Prepárate a la lucha, Josef Knecht, a grandes luchas; veo claramente que éstas han comenzado ya” (p. 66).

Se trata de una rigurosa búsqueda por hallar la verdad que se encuentra en el cosmos<sup>55</sup>. Esta indagación llevó a los filósofos griegos a ser los primeros en hacer un uso teórico de la razón, a profundizar en ella, y a través de los argumentos que la razón propone, conocer el mundo que nos rodea y nos envuelve<sup>56</sup> –naturaleza como punto de partida [*arché*] y como punto final [*télos*]<sup>57</sup> –. De esta forma, como señala Zubiri, la filosofía griega, al renunciar al mundo de la mitología para escrutar en profundidad la naturaleza, o lo que es lo mismo, en la realidad de las cosas, abrió el camino a la Filosofía y a la Ciencia<sup>58</sup>, de ahí que Aristóteles les llamara, con justicia, “los que filosofaron acerca de la verdad”<sup>59</sup>, quizá porque, como señala Werner Jaeger, “El espíritu griego, formado en la legalidad del mundo exterior, pronto descubre también las leyes interiores del alma y llega a la concepción objetiva de un cosmos interior”, hasta despertar al hombre de su largo letargo<sup>60</sup>:

“Cada uno de nosotros no es más que un hombre, un intento, alguien a medio camino. Pero debe estar a medio camino en la dirección de lo perfecto, debe tender al centro, no a la periferia [...] El hombre que imaginamos y queremos, que es nuestra meta llegar a ser, debería poder cambiar todos los días su ciencia o su arte por otro cualquiera dejaría resplandecer en el juego de abalorios la lógica más cristalina y en la gramática la fantasía más ricamente creadora. Así tendríamos que ser, tendríamos que poder ser colocados a cada hora en distinto lugar, sin que nos opusieramos o nos confundieramos” (65-66).

Ciertamente sabemos poco sobre los sofistas, pero lo que nos interesa resaltar en este estudio es que a pesar de que Platón los ridiculiza en la mayoría de sus diálogos socráticos, fueron los primeros que pusieron los fundamentos de la pedagogía y de la formación intelectual, tal y como hoy la concebimos. En este sentido, como aclara Jaeger, los sofistas concibieron la educación como *techné*, como una técnica que alcanza un sentido de totalidad y de universalidad, muy distante de las técnicas propias de los profesionales que ejercen un oficio concreto, y que constituirá el rasgo o la esencia de la verdadera *paideia*, un saber que se desliga definitivamente del ámbito religioso para incorporarla al ámbito de la ética y de la política, a la formación inherente

<sup>55</sup> Jaeger, *Paideia*, p. 154: “aparece el concepto de verdad, el Nuevo concepto de una validez universal en el fluir de los fenómenos, ante la cual es preciso que se incline todo árbitro”.

<sup>56</sup> Jaeger, *Paideia*, p. 173: “El pensamiento es la vista y el oído espiritual del hombre. Aquellos que no lo siguen son como ciegos y sordos y se pierden en contradicciones sin salida”.

<sup>57</sup> Arana, J., *Materia, Universo, Vida*, Madrid, 2001, p. 296.

<sup>58</sup> Zubiri, “Sócrates y la sabiduría griega”, p. 168. En análogo sentido, Jaeger, *Paideia*, p. 10: “Todo pueblo ha producido su código legal. Pero los griegos buscaron la “ley” que actúa en las cosas mismas y trataron de regir por ella la vida y el pensamiento del hombre. El pueblo griego es el pueblo filósofo por excelencia”.

<sup>59</sup> Aristóteles, *Metafísica*, A,3,983,b1-6.

<sup>60</sup> Werner, *Paideia*, p. 152. En p. 137: “[...] el logos, puesto que sólo éste nos enseña a “actuar despiertos” y los que no lo tienen “actúan dormidos”. Así el logos debe darnos una nueva vida sapiente”.

del hombre, de un hombre que se convierte, en el aforismo de Protágoras, en la medida de todas las cosas<sup>61</sup>; una máxima que permite que se pueda afirmar que el humanismo fue una creación de la Antigüedad griega<sup>62</sup>, donde la *paideia* constituía lo que los romanos llamaron la *humanitas* –cultura<sup>63</sup>– y los alemanes *bildung* –formación<sup>64</sup>–; una formación que concebía la educación como un saber que nace del lenguaje, del discurso y del pensamiento. Dialéctica, gramática y retórica<sup>65</sup> se convierten, así, en el fundamento del nuevo saber, de un saber integrador<sup>66</sup>, en el que el *trivium* y el *quadrivium* y las matemáticas constituían los pilares de una educación que si bien no era estatal<sup>67</sup>, sí se puede afirmar que en ella el Estado tenía un papel preponderante<sup>68</sup>. En definitiva, se está forjando un saber con un carácter amplio e integrador, interdisciplinar, que busca la verdad, sin la cual se daría la destrucción de los pilares de la propia cultura occidental<sup>69</sup>, como ya denunciara Sócrates con muchos siglos de antelación<sup>70</sup>:

“Lo correcto era servir a este mundo aquí, pero sin cometer injusticia contra el otro o despreciarlo, sin torcer la vista hacia él tampoco con oscuros deseos o vaga nostalgia. Porque el pequeño universo castalio servía al otro grande, le daba maestros, libros, métodos, velaba por la pureza constante de las funciones espirituales y de la moral, y estaba abierto (como escuela y refugio) al pequeño número de hombres cuyo destino parecía ser el de dedicar su vida al espíritu y a la verdad. ¿Por qué, pues, no vivían los dos mundos aparentemente en armonía y fraternidad uno al lado del otro, uno dentro del otro, por qué no se podía guardar y unir a ambos en sí? (81-82)”.

Una vez que el autor ha expuesto que Castalia “es una comunidad de sabios” que busca la verdad a través de una Ciencia que, como diría Jaspers “es el conocimiento metódico cuyo contenido es coercitivamente cierto y universalmente válido”<sup>71</sup>, cabe preguntarnos, con Hesse, si debemos adentrarnos en el estudio y conocimiento de la ciencia y de la cultura en virtud de su utilidad, de su aplicabilidad técnica, como se pretendía desde Bacon a Descartes, o como un fin en sí, es decir, como un saber que trasciende de la mera curiosidad, de la utilidad o de la simple formación; como un saber al que se llega cuando “la voluntad originaria de saber en nosotros no constituye un interés ocasional”. Si se acepta esta segunda visión, la ciencia y la cultura adquieren

<sup>61</sup> Protágoras, Fragmento 4, Protágoras y Gorgias, *Fragmentos y testimonios*, Barcelona, 1984.

<sup>62</sup> Jaeger, *Paideia*, p. 275.

<sup>63</sup> Maurrou, H.-I., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, 2004, p. 283.

<sup>64</sup> El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, *Pensamiento educativo* 51, 1, (2014), pp. 35-45, en p. 36: “Desde principios del siglo XIX, las ciencias de la educación en Alemania consideran Bildung como uno de sus conceptos centrales o como uno de sus principios fundamentales. Estos principios son los conceptos básicos fundamentales para la base teórica de una disciplina, y se podría decir que pertenecen exclusivamente a ella”.

<sup>65</sup> Como señala Maurrou, *Historia de la educación en la Antigüedad*, p. 257, la Retórica, al situarse por encima de la Filosofía, se convirtió en “la reina de la enseñanza”: “Para la mayoría de los estudiantes, cursar estudios superiores significa oír las lecciones del retórico, iniciarse con él en el arte de la elocuencia”.

<sup>66</sup> Maurrou, *Historia de la educación en la Antigüedad*, pp. 276-280.

<sup>67</sup> Jaeger, *Paideia*, p. 290.

<sup>68</sup> Jaeger, *Paideia*, pp. 283-84: “La educación ciudadana comienza propiamente cuando el joven, salido de la escuela, entra en la vida del estado y se halla constreñido a conocer las leyes y a vivir de acuerdo con su modelo y ejemplo. Aquí aprehendemos del modo más claro la transformación de la antigua *paideia* aristocrática en la moderna educación ciudadana”.

<sup>69</sup> Sánchez Cámara, I., *Europa y sus bárbaros. I. El espíritu de la cultura europea*, Madrid, 2012, p. 59.

<sup>70</sup> Zeller, E., *Fundamentos de la filosofía griega*, Buenos Aires, 1968, p. 104, quien señala la pérdida de la formación moral de los atenienses.

<sup>71</sup> Jaspers, K., *La idea de la universidad*, Navarra, 2013, p. 395.



sentido y vida, convirtiéndose, no en “el firme terreno sobre el que descanso, sino en el camino que recorro para cerciorarme, en la forma de la inquietud, de la trascendencia, que ya me conduce en la voluntad del saber”, en el espíritu y razón de una *humanitas* que nos debe incardinar a una concepción crítica de la realidad<sup>72</sup>, en la cual “tiene permanente validez el *sapere aude*”, el aprendizaje a través de la duda, del interrogante<sup>73</sup>:

“los juegos se convertían en la expresión trágica de una duda, de una renuncia, figurada comprobación de lo problemático de todo esfuerzo espiritual” (122).

Esta idea que recorre el libro como un nudo gordiano, y que no es otra que la búsqueda permanente de una cultura integral, es la misma que hallamos recogida en pensadores como Jaspers, quien reivindica una enseñanza destinada “sólo a una selección de personas que están animadas de una inusitada voluntad espiritual”; una voluntad que les lleva a la disciplina en el estudio, y al afán por el saber y el desarrollo espiritual, lo que les aleja del “término medio de la masa estudiantil”, de esa masa media incapaz de caminar sin “andadores artificiales”, y que sólo busca aprender “lo suficiente como para aprobar los exámenes”, un ideal que se le antoja perfecto para el Liceo, pero no para una Universidad que debe nutrirse de alumnos adultos en lo espiritual, que no en lo biológico<sup>74</sup>:

“En la enseñanza universitaria, a pesar de todo, no puede tratarse sólo de los escasísimos mejores entre los mejores [...] Lo que importa es una minoría que necesita el estudio, pero no el término medio. La enseñanza no se dirige a los más sobresalientes, no a los mediocres, sino a aquellos que son capaces de superación y de iniciativa, pero que necesitan instrucción [...] El que clases y ejercicios sean tales que el estudiante no pueda seguirlos, pero en los cuales adquiera el incentivo para alcanzarlos por un aumento del esfuerzo, es mejor que una total comprensibilidad por simplificación didáctica [...] El respeto por la jerarquía espiritual debe estimular a todos a superarse<sup>75</sup>.”

Pero, por desgracia, como puso en evidencia Derrida en una conferencia impartida en la Universidad de Cornell, en la sofisticada sociedad moderna, en la “Época folletinesca”, la cultura y la Universidad toman la forma de una colmena vacía, de una arquitectura desnaturalizada por la fuerza del desánimo, y, muy probablemente, por la falta de inspiración para matar la monotonía de unos conocimientos que dañan la escenografía y el paisaje de los espíritus inquietos, un desánimo que le llevó a preguntarse “¿Qué hay que hacer para evitar que se precipiten al fondo de la garganta? ¿Es ella la responsable de todos estos suicidios? ¿Es preciso construir unas alambradas?” Seguramente no hay que llegar a la desmesura de levantar alambradas, ni lo pretende Derrida, quien sólo busca alzar su voz para expresar, con cierta amargura, que lo que está en juego es la misión y el sentido mismo de las Humanidades, de la Universidad<sup>76</sup>. A esa reflexión están llamados todos sus guardianes, aquellos que

<sup>72</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 410.

<sup>73</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 412.

<sup>74</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, pp. 438-443.

<sup>75</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 443.

<sup>76</sup> Derrida, J., *Como no hablar y otros textos*, Barcelona, 1997, Cap. “Las pupilas de la Universidad”, p. 138: “En período de “crisis”, como suele decirse, de decadencia o de renovación, cuando la institución está on the Blink, la provocación que es preciso pensar, reúne, en el mismo momento, el deseo de memoria y la exposición de un porvenir; la fidelidad de un guardián lo suficientemente fiel como para querer conservar incluso la oportunidad del porvenir, dicho de otra forma la singular responsabilidad de lo que aún no tiene y aún no está. Ni bajo su custodia ni bajo su vista. ¿Es posible conservar la memoria y conservar la oportunidad? ¿Y la oportunidad puede conservarse? ¿Acaso no es,

quieren abandonar “el talento sin carácter, el virtuosismo sin jerarquía” (63-64), las riquezas, los honores, los cargos<sup>77</sup> y la dulce complacencia de un tiempo de carencias y de insana cultura, para recobrar la antigua cultura, la que se llega a través del esfuerzo, la responsabilidad y de la “entrega más profunda y anímica” (31):

“Los jóvenes que ahora querían dedicarse a los estudios espirituales, no entendían ya más por estudio un olisquear en las universidades, donde profesores famosos y locuaces, sin autoridad alguna, les impartían los residuos de la antigua cultura superior; debían estudiar tan seriamente y aún más seria y metódicamente que los ingenieros en las escuelas politécnicas. Tenían que subir por empinado camino: debían pulir y acrecer su poder mental en las matemáticas y en ejercicios aristotélicos escolásticos y, además, aprender a renunciar totalmente a todos los bienes que antes una serie de generaciones de sabios habían considerado dignos de lograrse: a la rápida y fácil ganancia de dinero, a la gloria y a los honores de la publicidad, a las loas de la prensa, a matrimonios con las hijas de banqueros e industriales, a los goces y al lujo de la vida material” (27-28).

“Sí, había aún muchísimos jóvenes de talento para quienes aquellas figuras eran modelos envidiables, pero los caminos a los honores públicos, a la riqueza, a la gloria y al lujo no pasaban más a través de las aulas, los seminarios y las tesis doctorales; las profesiones espirituales profundamente decaídas habían quebrado a los ojos del mundo y reclamaron nuevamente una entrega expiatoria y fanática al espíritu. Los hombres de talento que más anhelaban esplendor y bienestar, debieron volver la espalda a la espiritualidad condenada y buscar las profesiones a las que se había dejado la posibilidad del triunfo y del dinero” (27-28).

“el saber y la responsabilidad eran cada vez menos frecuentes en todas las profesiones más elevadas, hasta en las técnicas; y por esto el cuidado del espíritu en el Estado y en el pueblo, sobre todo la instrucción pública, llegó a ser cada vez más monopolio de los intelectuales, como hoy en casi todos los países de Europa la escuela –en cuanto dejó de estar bajo el “control” de la Iglesia de Roma– se halló en manos de las Ordenes anónimas que alistan sus miembros entre lo más selecto de la intelectualidad” (28).

#### 4. Josef Knecht: el *Magister Ludi* o el despertar a la sabiduría

“Si vas a emprender un viaje a Ítaca,/ pide que tu camino sea largo,/ rico en experiencias, en conocimiento”<sup>78</sup>.

Con Jaspers aprendemos que “la enseñanza universitaria es diferente”, es todo lo contrario a este ideal de saber que parte de la negación de la desigualdad, del esfuerzo, de la lucha y del ansia por conocer, por saber<sup>79</sup>. En efecto, lo que ordenan los nuevos tiempos es la búsqueda del buen resultado académico de la mayoría de los estudiantes,

---

como indica su nombre, el riesgo o el acontecimiento de la caída, incluso de la decadencia, el término que nos espera en el fondo de la “garganta”? No lo sé. No sé si es posible conservar a la vez a la memoria y la oportunidad. Me inclino más bien a pensar que la una no se conserva sin la otra, sin conservar la otra y sin conservar de la otra”.

<sup>77</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 118: “Knecht había recibido como tema para un ejercicio de meditación un párrafo de las reglas de la Orden. El mismo rezaba: Si la Alta Autoridad te llama a un cargo, debes saber que cada ascenso en la escala de las funciones, no es un paso hacia la libertad, sino hacia mayores lazos; cuanto más alto el cargo, tanto más estrecho el vínculo; cuanto mayor el poder de este cargo, tanto más severo el servicio. Cuanto más fuerte la personalidad, tanto más vedada la indiferencia”.

<sup>78</sup> Kavafis, K., *Poesía completa*, Madrid, 1985, “Ítaca”, XXXII.

<sup>79</sup> Hesse, *Bajo las ruedas*, p. 67: “A ello había que añadir su orgullo de muchacho y su gran ambición. No era fingida, [...] sino animada efectivamente por una ansia de saber”.

sin tener en cuenta su formación, ni sus conocimientos, lo que crea una atmósfera asfixiante, un camino sin retorno para la vida universitaria, que hará que en ella se torne “imposible el conocimiento propiamente dicho, la osadía de la investigación y de la observación”<sup>80</sup>, esa mayéutica que busca demostrar una incapacidad no sólo en los falsos sabios, sino también en todo aquel que no es llevado por el maestro por la senda correcta, que es aquélla que, con Sócrates, interrelaciona a ambas inteligencias: la del maestro con la del discípulo. Una relación que se basa en la confianza que se tiene en que el maestro será capaz de llenar la distancia que separa el saber de la ignorancia<sup>81</sup>. Una relación que hallamos en la vida interior del maestro del juego secreto, un Josef “Knecht –que– pertenece a los felices que parecen nacidos y predestinados realmente a Castalia” (23), a esos hombres que, a través de su *docibilitas*, son capaces de aprender en la vida y de la vida, y de vivir en un estado de libertad interior y de perenne formación durante toda su existencia, una virtud que les lleva a ser “guía y modelo” de quienes aspiran a alcanzar una educación y un saber que trasciende de la banalidad, de la mera cotidianidad<sup>82</sup>:

“en el mundo en que vivimos el autor y los lectores de estos apuntes, Josef Knecht alcanzó y dio lo más alto que puede imaginarse, porque como *ludi magister* fue guía y modelo de quien se educa espiritualmente y espiritualmente aspira, porque administró en forma ejemplar la herencia espiritual recibida, la aumentó y fue gran sacerdote de un templo que es sagrado para cada uno de nosotros. No sólo alcanzó y tuvo el lugar de un maestro: el sitio justo en la suprema cumbre de nuestra jerarquía; lo sobrepasó también, excediéndolo en una dimensión que sólo podemos sospechar respetuosamente, y por eso mismo nos parece perfectamente adecuado y ajustado a su vida que también su biografía haya traspasado las dimensiones habituales y al final haya entrado en la leyenda” (37-38).

Proceso de aprendizaje en el que el maestro está “sólo para señalarlos la vía y, como suele ocurrir, extender el índice en dirección a la fuente”<sup>83</sup>, y lo está porque sus gestos “siempre sobrepasaban lo personal” (67-68)<sup>84</sup>. Un camino –que es un preguntar– al que hay que animar a los jóvenes, pero al que se llega conociendo la magnitud de la empresa y no a través de las viejas prácticas que no buscan el saber, sino la fugacidad de un triunfo carente de recorrido, que no es otro que el de la mera utilidad. Por esta razón, a principios del siglo XII, en una época de gran incremento de las escuelas catedralicias

<sup>80</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 443.

<sup>81</sup> Rancière, J., *El maestro ignorante*, Barcelona, 2002, p. 20.

<sup>82</sup> Maritain, J., “Santo Tomás, apóstol de los tiempos modernos”, *e-aquinas* 5 (septiembre-octubre, 2007), p. 10: “Si se reflexiona que la *docibilitas*, facultad de aprender, es una propiedad esencial de la inteligencia creada, aún más [...] si se reflexiona además que esta *docibilitas* es en nosotros la verdadera raíz de la vida social, como quiera que el hombre es, ante todo, un animal político, pues necesita de otro para progresar en la obra de la razón especulativa y práctica, que es su obra específica, débese, por una parte, concluir que perdiendo su docilidad a la enseñanza humana [...] la inteligencia ha marchado, en los tiempos modernos, hacia un endurecimiento verdaderamente brutal, y hacia un debilitamiento progresivo de la razón”.

<sup>83</sup> Cicerón, M.T., *Sobre el orador*, Madrid, 2002, I,46,203; III,22,83. Vid. Hesse, *Bajo las ruedas*, pp. 47-48: “¿quién dice que los profesores no tienen corazón y son unos pedantes engolados e inanimados? Ni mucho menos. Cuando un maestro se da cuenta de que uno de sus alumnos muestra un talento poco común, [...], de que comienza a aspirar a un horizonte más amplio y que la seriedad de la tarea transforma su rostro, sus gestos y su ser entero [...], siente reír en su alma la alegría y el orgullo”.

<sup>84</sup> En torno al Maestro de Música, Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 66-67: “Pero el maestro le impresionaba sobre todo porque se preocupaba por él, un hombre de tan alta categoría y de aspecto a menudo tan cansado, lo había invitado; a pesar de su labor, encontraba tiempo para dedicárselo, ¡y no sólo el tiempo! Si esta introducción en el arte de meditar le producía tan profunda y firme impresión, no era debido –como pudo juzgar más tarde– a su técnica particularmente refinada o especial, sino a la persona, al ejemplo del maestro”.

y monásticas, quien fuera *magister scholarum* en el monasterio de San Víctor de París, Hugo de San Víctor, afirmó: “no hay nadie al que se le haya concedido saberlo todo, ni hay nadie, por el contrario, al que no le haya correspondido de la naturaleza algo especial. En efecto, el estudiante prudente escucha con gusto a todos, lo lee todo, no desprecia ningún escrito, a ninguna persona, ningún conocimiento. Sin prejuicios, busca en todo lo que ve que le falta, y considera no cuanto sabe, sino cuanto ignora”. Una argumentación que hace que se formule una pregunta siempre intemporal, siempre presente en nuestras vidas: “¿Por qué te avergüenzas de aprender y no te abochornas por tu ignorancia?”<sup>85</sup>. A esa pregunta se responde con la vida del joven Josef, quien es descrita como un estudiante que busca transitar por las sendas del conocimiento, y que no duda en “situar la sabiduría como una especie de guía de todas las actividades humanas”<sup>86</sup>:

“El corazón del niño oscilaba entre la admiración y el amor por el maestro, y su oído percibió la fuga, le pareció que oía por primera vez música, intuyó detrás de la armonía que brotaba ante él el espíritu, la dichosa armonía de ley y libertad, de servir y dominar, se entregó y consagró a este espíritu y a este maestro, se vio a sí mismo y a su vida y al mundo entero en estos minutos, guiados por el espíritu de la música, regulados y aun interpretados, y cuando el ejercicio llegó a su fin, vio al admirado, al mago, al rey, inclinado todavía por breve rato sobre las teclas, ligeramente, con los ojos cerrados a medias, la cara levemente iluminada desde dentro, y no supo si debía reír jubilosamente por la beatitud de esos instantes o llorar porque habían pasado” (42).

Al joven Josef Knecht<sup>87</sup>, esta admiración por la búsqueda del conocimiento – “Sólo tenía importancia para él sus estudios” (111)– y por quienes la impartían<sup>88</sup>, le lleva a experimentar “el proceso de la vocación”<sup>89</sup>, una vocación “que muy bien puede llamarse sacramento”<sup>90</sup>, y que no supone otra cosa que “el abrirse incitante del mundo ideal”, un “mundo –que– no existía solamente en algún lugar de la lejanía, en lo pasado o en lo porvenir, estaba allí y era activo, irradiaba luz, enviaba mensajeros, apóstoles, embajadores, hombres como este anciano *Magister*” (43), y al hacerlo suyo, hizo que

<sup>85</sup> San Víctor, H. de, *Didascalicon de studio legendi*, Madrid, 2011, Lib. III, Cap. 13, pp. 159-160.

<sup>86</sup> San Víctor, *Didascalicon*, Lib. I, Cap. 4, p. 23.

<sup>87</sup> El deseo de ensalzar el valor de la cultura, y la estrecha relación que ésta tiene en la formación intelectual de los jóvenes, incluso desde que éstos son niños, lo hallamos, entre otros, en *Sobre los deberes*, obra que se inicia con el consejo que Cicerón da a su hijo Marco para que aúne el estudio del griego al latín, “como yo asocié siempre las cosas latinas con las griegas con gran utilidad mía, y lo hice no sólo en la filosofía, sino también en la oratoria, y así creo debes hacer tú para conseguir una pericia igual en el género filosófico y en la oratoria”. Cicerón, M. T., *Sobre los deberes*, Madrid, 1989, I,1,1.

<sup>88</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 42: “El corazón del niño oscilaba entre la admiración y el amor por el maestro, y su oído percibió la fuga, le pareció que oía por primera vez música, intuyó detrás de la armonía que brotaba ante él el espíritu, la dichosa armonía de ley y libertad, de servir y dominar, se entregó y consagró a este espíritu y a este maestro, se vio a sí mismo y a su vida y al mundo entero en estos minutos, guiados por el espíritu de la música, regulados y aun interpretados, y cuando el ejercicio llegó a su fin, vio al admirado, al mago, al rey, inclinado todavía por breve rato sobre las teclas, ligeramente, con los ojos cerrados a medias, la cara levemente iluminada desde dentro, y no supo si debía reír jubilosamente por la beatitud de esos instantes o llorar porque habían pasado”.

<sup>89</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 20: “aunque no le fue desconocida, ni mucho menos, la problemática de la vida espiritual, le fue dado experimentar sin personal amargura la tragedia ingénita de toda existencia consagrada a las cosas inmateriales. En realidad no ha sido esta vislumbre trágica el que nos ha tentado a dedicar nuestro concienzudo estudio a la personalidad de José Knecht; fue, más bien, aquella manera serena, jovial y hasta radiante con la que supo hacer realidad su destino, sus aptitudes, su vocación. Como todo hombre importante tiene su *daimonion* (espíritu que anima al genio) y su *amor fati* (apego al propio destino); pero este último se nos muestra en él libre de toda lobreguez y fanatismo”.

<sup>90</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 222: “había tomado su vocación como algo sagrado”.

“muchos de su misma edad, y aún más los más jóvenes entre sus camaradas, no sólo simpatizaban con él y buscaban su amistad, sino que se inclinaban a dejarse dominar por él, a pedirle consejo, a dejar que influyera en ellos” (112).

A este despertar al conocimiento se accede a través “del entusiasmo, la disciplina, el respeto, el servicio del culto” (44), y de esa curiosidad que posee el joven Glaucón (Platón, *La República*), y de ese deseo de comprender que arrastran nuestro Yo “al otro, al mundo, al misterio y al sacramento; al juego dolorosamente bello de los fenómenos” (46), valores que nos llevan –como diría Don Quijote a Sancho– a: “poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse” (II, 42)<sup>91</sup>; criterios que le invitan a ser ese pájaro al que “le basta con algunas semillitas o gusanos, un árbol donde construir su nido, grandes espacios para volar; y su vida transcurre desde su nacimiento hasta su muerte en un venturoso ritmo que no es desgarrado jamás, no por la desesperación metafísica, no por la locura”, como leemos en *Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sábato<sup>92</sup>, lo que no le impedirá pasar de “una infancia feliz y carente de problemas”, a iniciar “un período de lucha, de evolución y problemas” (59-60), porque, como indica Hugo de San Víctor en su prefacio, aunque siempre hay estudiantes con menor talento que otros, cabe observar que incluso entre los primeros se dan alumnos cuya disciplina y esfuerzo les proporciona un conocimiento y un saber que está más allá del alcance de su inteligencia –*Per aspera ad astra*<sup>93</sup>–; frente a los cuales se sitúan los más complacientes, aquéllos cuya debilidad o pereza les conduce a una voluntad perversa, que no es otra que el desprecio de la sabiduría, y de aquella realización personal que se alcanza con el saber<sup>94</sup>:

“Por lo menos por esta vez en mi vida, quiero seguir estudiando y construyendo técnicamente todo el contenido de un juego de abalorios; ya realicé la primera parte y necesité dos años para ello. Es lógico, me costará todavía varios años. Mas como ahora finalmente disponemos en Castalia de nuestra famosa libertad de estudio, quiero emplearla justamente así” (99).

De esta forma, al comprender que la finalidad del hombre es la búsqueda ilimitada de la verdad, y no de su utilidad, de ese saber unitario –y “dirigido al todo”– que nos indica qué es lo que es posible conocer, es como se puede alcanzar el verdadero goce espiritual<sup>95</sup>:

“Aquel que hubiese experimentado, viviéndolo hasta el final, el sentido del juego en sí, ya no sería más realmente un jugador, no estaría ya más en la multiplicidad y no sería capaz de la alegría del inventar, construir y combinar, porque conoce un gozo y una alegría completamente distintos” (100).

Llegados a este punto, cabe preguntarse ¿Qué es lo que puede llevar a alcanzar la sabiduría? Si tuviéramos que concretizar el deseo de la búsqueda del conocimiento, claramente prefijada en el mundo antiguo, quizá pueda quedar reflejada en la persona de Sócrates mejor que en ninguna otra, porque, sin duda, en el filósofo griego el binomio

---

<sup>91</sup> La ausencia de ese despertar es lo que le lleva a afirmar a Bernanos, G., *Las víctimas*, Andorra, 1959, p. 182: “Acuérdate, por lo menos de esto: el ser vulgar no se conoce a sí mismo más que a través del juicio de los demás, son los otros los que le dan el nombre, ese nombre con el que vive y muere como un buque bajo un pabellón extranjero”.

<sup>92</sup> Sábato, E., *Sobre héroes y tumbas*, Barcelona, 1986, p. 471.

<sup>93</sup> Hesse, *Bajo las ruedas*, p. 81: “Siga estudiando sin descanso. *Per aspera ad astra*”.

<sup>94</sup> San Víctor, *Didascalicon*, Prefacio, pp. 4-5.

<sup>95</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, Prólogo, p. 391.

saber e ignorancia, oratoria y búsqueda de certeza son conceptos claves de su pensamiento<sup>96</sup>. A nuestro juicio, lo atractivo de Sócrates es que nos hace ver cuáles son los límites del pensamiento, del saber, hasta hacernos comprender que quien vive en el error no puede conocer la verdad, porque desconoce su error. De esta forma, quien no tiene conciencia de sus límites no puede conocer el alcance de su conocimiento, porque carece de la suficiente reflexión, lo que le conduce inexorablemente al error y a la ignorancia, a una ignorancia que nace por arrogarse un conocimiento en materias respecto de las que nada sabe. De ahí que, para Sócrates, la sabiduría debe nacer de la humildad, del reconocimiento sincero de nuestros límites; límites que se pueden formular con el apotegma: *sólo sé que no sé nada*<sup>97</sup>. Ésa fue su “misión”: indagar sobre lo que desconocemos, porque enseñar, para el filósofo griego, es guiar al hombre por el camino de la reflexión y de la humildad, las únicas vías que llevan a la perfección del alma, de un alma al que el joven Josep está dispuesto a formar a través del largo peregrinar por las páginas de unos libros que le han enseñado, de manera lúdica, a asumir su lugar en un mundo que se halla alejado del pragmatismo dominante:

– “¿Estás preparado para calzar otra vez tus zapatos y seguir viaje?  
Knecht titubeó, luego contestó:  
– Si así debe ser, lo estoy.  
– Y si te ocurriera quedarte aquí por breve tiempo, ¿estarías dispuesto a prestar obediencia y a quedarte quieto como un pez dorado?  
El estudioso contestó una vez más que sí [...]  
Mientras Knecht, sentado, observaba con tanto respeto como curiosidad, manteniéndose quieto “como un pez dorado” (107).

Sin duda, esta visión de la cultura y del saber, entendida como virtud y como perfección del espíritu<sup>98</sup>, lleva a despertar la inteligencia dormida del estudiante, a esa luz interior que germina “como semillas en nuestras almas”<sup>99</sup>, hasta arrastrarnos al deseo de la verdad y del conocimiento, “que es la más gloriosa de las finalidades y la que en más alto grado adorna al hombre”<sup>100</sup>, y al cual quería destinar toda su vida<sup>101</sup>:

“Posteriormente, Josef Knecht definió los meses de su vida en el soto de bambúes muy a menudo como el “comienzo de su despertar”, como advertimos muchas veces en sus manifestaciones acerca del “período del despertar”, con parecida aunque no igual importancia de la atribuida al período de la vocación. Cabe suponer que el “despertar” debe significar un eventual conocimiento de sí mismo” (109).

---

<sup>96</sup> Platón, *Fedro*, Madrid, 2015, 230: “que soy amante del conocimiento, y los hombres que habitan la ciudad son mis maestros y no los árboles del campo”.

<sup>97</sup> Platón, *Apología*, 21d.

<sup>98</sup> Platón, *Apología*, 30b: “Mi tarea es la perfección del espíritu hasta lo máximo, no el poder ni el dinero”.

<sup>99</sup> Luis Vives, J., *La enseñanza de las Disciplinas*, Valencia, 1997, Lib. 1, Cap. 2, núm. 9: “A estas semillas, las sofoca y destruye la pereza y la indolencia, pero las hace germinar y dar fruto el ejercitarse por medio de la práctica, y las cultiva y ordena el juicio, así como en la naturaleza muchos productos se vuelven mejores con la mano y cuidados del hombre. En consecuencia, si no existe el juicio o éste se equivoca claramente, las semillas degeneran en engaños y mentiras, de manera semejante a cuando se agría toda la masa a causa de la levadura o del cuajo”.

<sup>100</sup> Luis Vives, *De Corruptis Artibus*, I. Cfr. Gómez-Hortigüela Amillo, A., “El acceso a la excelencia”, *Cuatro estudios a una Obra o “El Arte de Enseñar” de Juan Luis Vives*, Valencia, 1997, p. 145.

<sup>101</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 113: “¿Merecía en realidad una completa entrega, un servicio de toda la vida?”.

La idea de la vida como un continuo saber la hallamos en Ortega y Gasset, quien afirmaba: “No hay remedio: para mandar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o ‘métodos’; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo que se vive, una cultura actual [...]”<sup>102</sup>, y sólo cuando se tiene esa idea del espacio y del tiempo, cuando se peregrina en busca de ese ideal se puede aprender, como aprendió el *Magister Ludi*, “a asentir que algo de este poder de atraer a otros e influir sobre ellos pertenecía esencialmente a las facultades del maestro y del educador, y que tal poder oculta peligros e impone responsabilidades” (126), los que aceptará con aparente agrado, “Porque no había aspirado a todo eso en absoluto, ni lo quería –al cargo de *Magister Ludi*–; porque dominar no era para él una necesidad, mandar no era un placer; porque ansiaba más la vida contemplativa que la activa y hubiera quedado satisfecho si hubiese podido ser muchos años más, cuando no toda su vida, un estudioso al que nadie observa, un peregrino curioso y respetuoso a través de los santuarios del pasado, de las catedrales, de la música, de los parques y los bosques de la mitología, las lenguas, las ideas” (127-128).

Esta concepción de la vida, de la cultura y de la ciencia le hacen ver que “Ciertamente hay que poner orden en la historia –replicó *Jakobus*–. Toda ciencia es, entre otras cosas, un ordenar, un simplificar, un tornar digerible para el espíritu lo indigerible. Creemos haber descubierto en la historia algunas leyes y tratamos de tenerlas presentes para el conocimiento de la verdad histórica” (139-140). Una idea que está presente en Jaspers, para quien la ciencia es una formación para la razón, ya que no sólo adquiere un conocimiento objetivo, sino que es capaz de suprimir el fanatismo y la ceguera que alimenta el dogmatismo, para dar cabida a la reflexión y a la autocrítica. Lo contrario, la formación que nace de un ideal preestablecido se “anquilosa y limita”, perdiendo todo su espíritu formativo:

“La científicidad es objetividad [...] es autocrítica. No permite que se piense esto o aquello, según las exigencias del momento, y olvidar lo otro. Le es propio el dudar y el interrogar, el cuidado de las afirmaciones definitivas, el examen de los límites y de la clase de validez de nuestras afirmaciones”<sup>103</sup>.

Si se acepta esta concepción de la ciencia, nacerá una auténtica Facultad de las Ideas, donde nada queda aislado, sino que todo se interrelaciona, para dar cabida a “la pasión de la voluntad de saber”, una voluntad que nos revela, por medio del saber, el no-saber: el camino por el que transcurre nuestra propia ignorancia<sup>104</sup>, el que está dispuesto a recorrer nuestro protagonista hasta el último de sus días, ya como discípulo, ya como maestro:

“Su máxima aspiración había sido entonces ser un buen discípulo, aprender, asimilar y formarse. Y ahora del discípulo había nacido un maestro, y como maestro sobre todo había superado la primera gran prueba de su cargo, la lucha por la autoridad y por la exacta identificación de cargo y persona” (198).

## 5. Castalia: La visión medieval del saber

---

<sup>102</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, pp. 39-40.

<sup>103</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 418.

<sup>104</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 416.

Como ya hemos indicado, ese “pequeño Estado del espíritu”<sup>105</sup> –llamado Castalia– (290) surge como una respuesta a la crisis de la cultura, a una cultura decadente que ya no es maestra de la vida, ni la vida maestra de la cultura, y que ha renegado de lo que más amaba el *Magister Jacobus*: “Las dos actividades que más amé en mi vida, el aprender y el enseñar” (157). Y es en este contexto de crisis cultural donde, en palabra de Nietzsche, los profesores tienen que asumir su “misión suprema”, que no es otra que proclamar con valentía aquellas verdades que escarnek las conciencias; “verdades terribles, tormentosas, imperdonables”, porque hablan de la decadencia de un pueblo y de una cultura que se ha dejado arrastrar por la moda del utilitarismo y del gregarismo, de esa cultura destinada a las grandes masas, lo que la ha conducido a su banalización y a su descualificación, a la estéril multiplicación de los centros de enseñanza, a una multiplicación que provocará que aún se desvirtúe más la formación de los estudiantes y de los profesores, quienes, en su ignorancia, se amparan en el ritmo de la muchedumbre, para sostener que el medio es ahora el mensaje (McLuhan). Éste es el sacrificio que se les pide: que no sean dóciles, que busquen el saber. Y se lo piden a costa de que su prestigio se vea vituperado por quienes se acomodan a la vulgaridad que el sistema les ofrece, porque ellos –los dóciles– son el sistema, en él se cobijan y en él se impregna de incompetencia el espíritu de la educación, ellos, que hacen posible la devaluación de las credenciales del buen *magister*, son los primeros que se han olvidado de la cultura, “la ordenanza más sagrada del reino del intelecto”, para enaltecer y satisfacer “a esta juventud no selecta, escogida, amontonada” a la que se le ha inculcado la ilusoria afición por el saber. Razón por la que la mayoría de los profesores, conscientes de sus escasas dotes, se sienten cómodos con esta educación, así como con la proliferación de Institutos y Centros Superiores, y no “con la cultura auténtica, es decir, de la que es partidaria la naturaleza aristocrática del espíritu”<sup>106</sup>:

“los centros mundanos de la ciencia y la cultura de entonces habían decaído juntamente con el ocaso de la civilización; sólo sobre sus ruinas había surgido la Orden y la idea de Castalia” (152).

“La mayoría de los habitantes de Castalia vivía en una ingenuidad y falta de sentido políticos, que fue a menudo propia en épocas anteriores de la clase intelectual; no se poseían derechos y deberes políticos, casi no se veían los diarios; y si tal era la conducta y la costumbre del promedio de los castalios [...]” (161).

Esta decadencia originó el declinar de la cultura y, en particular, de una institución como la Universidad, que quedó huérfana de conceptos y de contenidos, una realidad que la lleva a convertirse en el nuevo *Gato de Cheshire*, que tendía a desaparecer como un fantasma, unas veces de forma gradual y otras de forma súbita, dejando el dibujo de su sonrisa como el único residuo de sí mismo, lo que provocaba que Alicia, en su asombro, llegara a afirmar: “¡Esto sí que es bueno. ¡Una cosa es un gato sin sonrisa, pero otra, muy distinta, una sonrisa sin gato! ¡Es lo más raro que he visto en mi vida!”.

---

<sup>105</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 290-292: “Que nuestra suprema y más santa tarea reside en mantener los cimientos espirituales del país y del mundo, aquello que se ha demostrado también como elemento moral de suma eficacia, es decir, el sentido de la verdad, sobre el cual entre otras cosas se funda también el derecho, esto lo sabe perfectamente por cierto cada uno de nosotros, los Hermanos de la Orden”.

<sup>106</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir*, Tercera Conferencia, p. 57.



Para hacer frente a esta banalización de la cultura surge ese reino del espíritu y del saber que se llama Castalia<sup>107</sup>, una provincia pedagógica destinada para una élite<sup>108</sup>, una “tentativa de configurar una imagen del mundo cuyo centro sea una vida regida por el espíritu” encarnada en un lugar que recuerda la provincia pedagógica del Wilhelm Meister de Goethe<sup>109</sup>:

“Es muy posible que nuestro juego no encuentre pronto comprensión en el mundo de afuera, y que la fiesta deba realizarse solo cada cinco o diez años, o aun desaparecer del todo. Pero lo que debemos impedir, lo que podemos impedir es el descrédito y la desvalorización del mismo en su propia patria, en nuestra provincia. Aquí nuestra lucha es rica en esperanzas y llevará siempre a la victoria” (195).

“La enorme mayoría de los castalios –sabios, estudiosos o simplemente funcionarios– vivían en la “provincia pedagógica” y en su Orden como en un mundo estable, eterno y autónomo, del cual sabían por cierto que no siempre había existido, que surgió un día determinado y, precisamente, en una época de suprema necesidad, poco a poco y entre amargas luchas, hacia el final de la era bélica, tanto por una autodeterminación y un esfuerzo ascéticamente heroico de los espiritualistas, como una honda necesidad de los pueblos agotados, desangrados y desamparados, que ansiaban orden, normas, razón, ley y medida. Sabían todo esto y conocían la función de todas las Órdenes y “Provincias” del mundo: mantenerse alejados del gobierno y de las competiciones y gozar en cambio de la firmeza y estabilidad duraderas de las bases espirituales de toda medida, de toda ley” (123).

Un proceso de metamorfosis del que nos hablan autores como Steiner<sup>110</sup> o Vargas Llosa, quienes sienten, como en las viejas fábulas de Ovidio, que en nuestro gastado andamiaje cultural estamos viviendo un proceso que nos hace contener el aliento ante

---

<sup>107</sup> En este sentido, Steiner, G., *Los logócratas*, Madrid, 2006, p. 84: “Los miembros de la elite intelectual, los mandarines de la universidad y los ratones de biblioteca no están formados en el heroísmo. Con insignes excepciones, se han acomodado sin gran valentía a la tempestad del macartismo, mucho menos peligrosa que cualquier totalitarismo fascista o estalinista. Con insignes excepciones, el chantaje de lo “políticamente correcto ha suscitado poca resistencia, poca dignitas entre los universitarios. Son, pues, muchos los que han aullado con los lobos. Y, en premio, han sido devorados”.

<sup>108</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 196: “Lo mejor y más viviente de nuestra institución es el viejo principio castalio de la selección de los mejores, de la selección que practicamos. Las escuelas castalias reúnen a los mejores alumnos de todo el país y los van formando. Del mismo modo, en el *Vicus Lusorum* buscamos a los mejores entre los que aman el juego, los retenemos y los cultivamos en forma cada vez más perfecta; nuestros cursos y seminarios toman a centenares y los dejan ir, pero a los mejores los educamos como jugadores genuinos, como artistas del juego, sin pausas ni debilidades, y cada uno de vosotros sabe que en nuestro arte, como en todo arte, no hay ningún punto final de evolución, que cada uno de nosotros, en cuanto pertenecemos a la “selección” trabajará toda su vida al ulterior desarrollo, a la afinación, a la profundización de sí mismo y de nuestro arte, sin importarle que pertenezca o no al grupo de nuestros funcionarios. Se ha tildado y aun considerado la existencia de nuestra “selección” como un lujo; que no deberíamos formar más jugadores selectos que los necesarios para poder ocupar siempre convenientemente los cargos de la institución”.

<sup>109</sup> Solar, J. del, “Hesse: la búsqueda de un reino autónomo del espíritu”, *Los premios Nobel*, Barcelona, 1985, p. 2008.

<sup>110</sup> Steiner, *En el castillo de Barba Azul*, pp. 109-110: “Por restringida que haya sido la élite, encarnaba la herencia y la dinámica de la cultura. Su predominio social y económico, su confianza en la autoperpetuación eran tales que el modelo de una cultura servía como criterio general [...] La democratización de la alta cultura engendró un absurdo híbrido. Volcadas al mercado de masas, las producciones de las humanidades clásicas quedaron debilitadas y adulteradas. En el extremo opuesto del espectro, esas mismas producciones han sido rescatadas y separadas de la vida al colocarlas en la bóveda del museo”; Mario Vargas Llosa, “La civilización del espectáculo”, *Letras libres*, Febrero, 2009, p. 15: “Otro factor, no menos importante, para la forja de la civilización del espectáculo ha sido la democratización de la cultura [...] Esta loable filosofía ha tenido en muchos casos el indeseado efecto de la trivialización y adocenamiento de la vida cultural, donde cierto facilismo formal y la superficialidad de los contenidos de los productos culturales se justificaban en razón del propósito cívico de llegar al mayor número de usuarios. La cantidad a expensas de la calidad”.

este presente incierto, en el que cada vez más la imagen sustituye a la expresión verbal, a la paráfrasis, a la memoria y al conocimiento de los libros clásicos, de aquellos textos que fueron el alfabeto corriente de nuestros antepasados<sup>111</sup>, lo que nos lleva a preguntar, con Steiner, si “¿Deseamos poseer por lo menos el legado principal de nuestra civilización y hacerlo accesible al público en general de una moderna sociedad de masas? ¿O preferimos ver el grueso de nuestra literatura, de nuestra historia interior, pasar a un museo?”<sup>112</sup>, porque si lo hacemos, estaremos contribuyendo a fomentar esa pseudo-vida intelectual que destierra de las aulas a las humanidades clásicas, sin las cuales no tiene cabida “ni una sociedad coherente ni una continuación de una “cultura viva”<sup>113</sup>, porque “La cultura [...] no puede apartarse de la vida real, de la vida verdadera, de la vida vivida, que no es nunca la de los lugares comunes, la del artificio, el sofisma y la frivolidad, sin riesgo de desintegrarse”; una desintegración que se produce cuando hacemos “de la cultura uno de esos vistosos pero frágiles castillos contruidos sobre la arena que se deshacen al primer golpe de viento”<sup>114</sup>, una cultura light, una cultura del espectáculo que ha contribuido a generar la opinión –muy difundida, y ciertamente poco razonada– de que sólo lo último, lo novedoso, merece nuestra atención<sup>115</sup>.

Para desligarnos de esta cultura del espectáculo, autores como Ortega y Jaspers se preguntan: “¿a qué estudiantes se dirige la enseñanza universitaria?”, ¿a todos, lo que conllevaría su universalización, o sólo a los más capacitados, lo que la restringiría a unas élites espirituales? A este respecto, el filósofo alemán no duda en afirmar: “Sólo aparentemente a todos: según su sentido, a los mejores. El objetivo es que los mejores de la generación venidera alcancen un libre desarrollo y una libre acción”. Su idea de no universalizar la educación parte de la base de que si se masifica la Universidad, ésta perderá su cualificación de “alta escuela”, su deseo de búsqueda de la verdad, del ser de las cosas, a una ciencia a la que únicamente pueden llegar “los mejores. Éstos son los más serios, los que originariamente han sido alcanzados por la idea de verdad, cuyo estudiar, aprender e investigar no es ni mera ocupación, ni carga trabajosa, sino la cuestión vital de colaborar en la creación del mundo por medio del saber y del estar al servicio de la verdad”:

“El espíritu de nuestra provincia y de nuestra Orden se funda en dos principios: en la objetividad y el amor a la verdad en el estudio, y en el cuidado de la sabiduría meditativa y de la armonía. Ambos principios en el equilibrio que debemos lograr, significan ser sabios y dignos de nuestra Orden. Amamos a las ciencias, cada uno la suya, pero sabemos que la dedicación a una ciencia no puede proteger a un ser humano en absoluto contra el egoísmo, el vicio y el ridículo [...]” (197).

Como se desprende del texto, el interrogante que subyace es: ¿puede la Universidad compatibilizar la amplitud y el rigor de una formación humanista integral con la creciente masificación de la enseñanza? Jaspers, al concebir la Educación Superior como el escenario propicio para aprender a hacer preguntas y a dudar de las respuestas que se obtienen, entiende que sólo debería estar al alcance del intelectual, de aquel hombre cuyo rasgo esencial se caracteriza por no querer la vida intelectual como

<sup>111</sup> Calvino, *Por qué leer a los clásicos*, p. 7, quien, en su primera definición, sostiene: “Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: ‘Estoy relejendo...’ y nunca ‘Estoy leyendo [...]’”.

<sup>112</sup> Steiner, *En el castillo de Barba Azul*, pp. 105-108.

<sup>113</sup> Steiner, *En el castillo de Barba Azul*, p. 99.

<sup>114</sup> Vargas Llosa, “Breve discurso sobre la Cultura”, p. 55.

<sup>115</sup> Vargas Llosa, “La civilización del espectáculo”, p. 15.

medio para otro fin exterior a él, “no la quiere como medio para triunfar en el mundo. Más bien se inclina a la perfección [...], a la realización de una idea, [...] y a colmar cada esfera de la vida con su sustancia adecuada”. A un hombre así, a un hombre que “no debe ser nunca medio, sino un final”, a esa minoría que asume –con responsabilidad– los riesgos de la época, y que es capaz de ejercer su pensamiento para el bien la comunidad, es para quien está destinada la vida de las ideas<sup>116</sup> y el mundo de la cultura, una cultura que no viene de la mano de la especialización, de la mera técnica, sino del conocimiento<sup>117</sup>, en el sentido que le otorga Fromm, para quien “Conocer significa penetrar a través de la superficie, llegar a las raíces y, por consiguiente, a las causas”, “un modo de ser” que nos lleva a “un conocer más profundamente” lo que las cosas son –cualidad–, lo que no equivale a poseer más conocimientos –cantidad–<sup>118</sup>.

Como se refleja en la obra que analizamos, la antigua inteligencia, como la antigua cultura, se hallaban agotadas<sup>119</sup>. El hombre se había dado cuenta de que el pensamiento no era la única y primaria realidad: el mundo se había vuelto a sus ojos mucho más complejo y extenso. Empezaba a sospechar que la Historia, la vida misma, ni podía ni debía ser regida por principios externos y absolutos, una sospecha que lleva al hombre a alejarse de los senderos de la cultura, y a no estar a la altura de las ideas de su tiempo<sup>120</sup>. Por esta razón, se plantea la necesidad de una vuelta a los orígenes de la cultura, a esa idea de una “instrucción selecta” (73-74), en la que “se busca reunir hombres por el intelecto y el alma, educarlos y transformarlos, ennoblecerlos en una aristocracia capaz de servir y de mandar, no por la sangre, sino por la educación, no por la eugenesia sino por el espíritu” (141). Nace así un nuevo Estado, Castalia, en donde la educación está pensada para modificar el espíritu de ese grupo de jóvenes selectos que acceden a la Orden con el ánimo de impedir el “desmoronamiento de nuestra Europa”, fruto, como diría Ortega, “de la invisible fragmentación que progresivamente ha

<sup>116</sup> Jaspers, *La idea de la universidad*, p. 480.

<sup>117</sup> Unamuno, M. de, “Lo que es y lo que será la Universidad Española”, en Manuel M<sup>a</sup> Urrutia León, “La opinión de Miguel de Unamuno sobre la “Sociedad de Naciones” y la Universidad española (Dos artículos de 1918), *Revista de Hispanismo Filosófico*, 13 (2008), p. 115: “Seguramente que de algunas de las Facultades de nuestras Universidades de España –aunque no por ello españolas– pueden salir conocedores de una rama cualquiera del saber humano: química, física, matemáticas, filología, patología, histología, historia o lo que sea; pero lo que es muy difícil, si no imposible que salga es un espíritu orientado en una dirección general y unitaria, es decir, filosófica, del saber y del estudiar. De la no Universidad española es imposible que surja una filosofía y una ciencia españolas. Y al decir filosofía española no quiero decir un sistema filosófico especial, con sus dogmas privativos, sino un tono general de pensamiento y un cierto tenor de estudio. Como lo es, por ejemplo, el de la eficacia trascendente que ha dominado en los últimos años en la Universidad alemana, y que más que nadie inauguró Fichte, y que tan poderoso medio de formación espiritual de un pueblo –párezcanos ella buena o mala– ha sido”.

<sup>118</sup> Fromm, E., *¿Tener o ser?*, México, 1978, pp. 53-54.

<sup>119</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 90-91: “Ahora, la libertad espiritual de los estudiosos en Castalia es infinitamente mayor aún de lo que fue en las universidades de épocas precedentes, porque las posibilidades de estudio a disposición de ellos son mucho más ricas, y además falta en Castalia completamente la influencia y la limitación de consideraciones materiales, ambición, temor, pobreza de los padres, perspectivas de sueldos y carrera, etc. En las academias, seminarios, bibliotecas, archivos, laboratorios de la “provincia pedagógica”, cada estudioso se halla en un pie de igualdad perfecta, por lo que se refiera a su origen y a sus intenciones; la jerarquía se funda y se gradúa exclusivamente en las disposiciones intelectuales y caracterológicas del estudioso en sus cualidades”.

<sup>120</sup> Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad. Y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, 2002, p. 36.

padecido el hombre europeo”<sup>121</sup>, que no le lleva a la búsqueda del saber, sino a su mercantilización, a la *utilitas*<sup>122</sup>:

“Como la vida de Knecht, por lo que sabemos, se desarrolló en Castalia -en ese tranquilísimo y gozoso distrito de nuestro montañoso país, que antes se llamara a menudo también “la provincia pedagógica”, empleando una expresión poética de Goethe, delinearemos muy brevemente una vez más esta famosa Castalia y la estructura de sus escuelas, para evitar el peligro de aburrir a los lectores con lo ya sabido. Estas escuelas, llamadas sintéticamente “escuelas de selección”, son un sistema de cribado sabio y elástico, por el cual la dirección [...] educa a sus elegidos, los mejores dotados de todas las regiones y escuelas del país para renuevos de la Orden y de todos los cargos importantes de la pedagogía y los estudios” (49)

“Nuestra Castalia no debe ser una mera selección, sino, en especial modo, una jerarquía, una construcción, en la que cada piedra cobra sentido solamente en el todo” (68).

Por esta razón, el autor vuelca su mirada sobre el saber medieval, a ese despertar intelectual que se originó con el renacimiento cultural del siglo XII<sup>123</sup>, momento en que, a diferencia de los siglos precedentes, las bibliotecas no sólo estaban dotadas con ejemplares de la Biblia, de los textos de la Patrología latina, sino que ya se podía encontrar el *Corpus Iuris Civilis*<sup>124</sup>, los compendios del Derecho canónico de Graciano, las Decretales de Gregorio Nono, la Teología de san Anselmo y de Pedro Lombardo, los primeros textos de la Escolástica, las obras de san Bernardo, o un conjunto de obras de Historia, de Poesía, de Filosofía, de Ciencias matemáticas y de Astronomía que sin duda fueron desconocidas para las primeras generaciones medievales, pero que van siendo asumidas en el curso del siglo XII a través del mundo griego y del árabe<sup>125</sup>. Por no hablar de la gran producción épica francesa, de las excelencias de la lírica provenzal o de las primeras obras de la alta cultura alemana<sup>126</sup>. De esta forma, si los ejercicios orales continuaban siendo esenciales en la vida universitaria, los libros se convirtieron en la base de la enseñanza superior<sup>127</sup>. Este impulso dio origen al nacimiento de la Universidad medieval, entendida como una corporación, cuya única misión era la de

<sup>121</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 41.

<sup>122</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 115: “Castalia cuesta al país una buena suma de dinero por año. ¡Sí! –exclamó riendo Josef–. La suma, según se me dijo, importa más o menos la décima parte de lo que se gastó en armas y municiones todos los años durante el siglo bélico en nuestro país”.

<sup>123</sup> Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, pp. 19-20, con relación a un posible renacimiento carolingio, sostiene: “Ese período no presenta ninguno de los rasgos cuantitativos que parece implicar la idea de renacimiento”, entre otros factores porque los libros que surgen “no están hechos para ser leídos, van a engrosar los tesoros de las iglesias o de los ricos particulares [...] son considerados como las vajillas preciosas”.

<sup>124</sup> Cannata, C. A., *Historia de la Ciencia Jurídica europea*, Madrid, 1996, pp. 103 y ss.

<sup>125</sup> Ecco, U., *El nombre de la rosa*, Barcelona, 1983, p. 94. Primer día, después de Nona: “Así, conocí a Venancio de Salvemec, traductor del griego y del árabe, devoto de aquel Aristóteles que, sin duda, fue el más sabio de los hombres. A Bencio de Upsala, joven monje escandinavo que se ocupaba de retórica”.

<sup>126</sup> Haskins, C. H., *The Renaissance of the 12th Century*, Cleveland, 1927, pp. 14-15; Soto Rábanos, J. M<sup>a</sup>, “Las escuelas urbanas y el renacimiento del siglo XII”, *La enseñanza en la Edad Media. X Semana de Estudios Medievales*, Logroño, 2000, pp. 207-243; Castillo Gómez, A., “En el viñedo del texto. Libro y lectura en la Universidad Medieval”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija* 5 (2002), p. 224.

<sup>127</sup> Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, pp. 114-117: “El libro ya no es objeto de lujo sino que se ha convertido en instrumento”; Bellomo, M., *La Universidad en la época del Derecho Común*, Roma, 2001, Cap. 3, pp. 53-73.

incentivar el aprendizaje intelectual<sup>128</sup>. Se trataba de un gremio de maestros y aprendices en torno a los nuevos métodos intelectuales desarrollados desde el siglo XII<sup>129</sup>: planteamiento de un problema (*quaestio*), su argumentación (*disputatio*) y una sentencia conclusiva (*sententia, conclusio*). Así, junto al afianzamiento del Derecho canónico y romano, quedaba inaugurado un método dialéctico aplicable a la Filosofía y a la Teología<sup>130</sup>, cuyo modelo se halla recogido en la *Summa aurea* del Hostiense, y que es admirado por el joven Josef Knecht cuando accede al Monasterio de Mariafels:

“Asiento supremo un día de la sabiduría escolástica y del arte de la disputa y hoy todavía poseedor de una enorme biblioteca de teología medieval, después de períodos de ocaso e inercia, alcanzó nuevo esplendor... Mariafels se convirtió muchas veces en isleta de la razón y del sentido común, donde las mejores inteligencias de los bandos enemigos se habían buscado mutuamente, con suma prudencia, en procura de un entendimiento [...]” (128).

La vieja idea de que la Universidad es el ámbito del estudio y de la reflexión, el ágora donde se promueve el saber y su transmisión, es recogida por autores como Alan Bloom, quien reniega de unos docentes cada día más dispuestos a “asumir el talante de los tiempos”, a afirmar “que el único verdadero conocimiento es el conocimiento científico”, lo que les lleva a claudicar de su vocación, a convertirse en personajes acomodaticios, en docentes a la búsqueda de un objetivo social, de una prebenda o del simple halago académico. Una renuncia que empobrece los niveles de la Universidad, hasta oscurecer su finalidad, que ya no es educativa, sino política. La consecuencia no podía ser más devastadora: la cultura de los grandes libros había quedado relegada para los “meros anticuarios, eunucos que custodiaban un harén de viejas y ya nada atractivas cortesanas”<sup>131</sup>. Para preservarnos de esta molición intelectual, en Castalia, como si de una vieja Atlántida se tratara, se prioriza la *Paideia*, esa reivindicación del espíritu y del pensamiento Clásico, ese *Reloj de la Historia* que nos retrotrae al discurso que pronunció Pericles en honor a los muertos<sup>132</sup>, una oración fúnebre que nos lleva a avergonzarnos de una pseudo-cultura que reniega de sus principales señas de identidad, de una civilización, la greco-latina, que es, conjuntamente con el cristianismo, la base sobre la cual se asientan los pilares de nuestra sociedad. Una cultura que al partir de la realidad de la naturaleza humana, de la aceptación de sus límites e imperfecciones, asume, en la metáfora del tejer y destejer, la naturaleza histórica del hombre, de un hombre que reconoce, con el peregrinar de Ulises, que con el continuo deambular por la vida y la Historia se va forjando su deseo de progreso, de ciencia y de saber<sup>133</sup>, y cuando

<sup>128</sup> Cavanna, A., *Storia del diritto moderno in Europa, le fonti e il pensiero giuridico*, Milano, 1979.

<sup>129</sup> Carpintero, F., “Mos italicus, mos gallicus”, *Ius Commune*, VI, 1997, pp. 108-171; “En torno al método de los juristas medievales”, *AHDE* 62 (1982), pp. 617-642.

<sup>130</sup> Durkheim, E., *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, 1982, p. 73, si bien “la dialéctica era lo que los padres de la Iglesia veían con mayor desconfianza”; Barcala Muñoz, A., “Las Universidades Españolas durante la Edad Media”, *AEM* 15 (1985), pp. 83-126.

<sup>131</sup> Bloom, A., *El cierre de la mente moderna*, Madrid, 1989, pp. 363-364.

<sup>132</sup> Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, pp. 180-189.

<sup>133</sup> Rodríguez Adrados, “Literatura y crisis de la humanidades”, p. 202: “Cualquiera que quiera saber lo que fue el siglo XIV tiene que leer al Arcipreste o a Dante, entre muchos otros, para el XVI tiene que leer el Lazarillo, Cervantes y Maquiavelo y Fray Luis, entre tantísimos, luego a Montesquieu, a Voltaire, a Goethe, a Shelley y así podríamos seguir. Sin Balzac y Galdós, por ejemplo, estaríamos a oscuras sobre la Francia y la España del XIX. ¿Y qué decir de Nietzsche, de Rilke, de Eliot, Camus, Anouilh, Brecht, O’Neill, Unamuno, Lorca? La literatura, que era el gran canal de comunicación entre los coetáneos, sigue siéndolo entre el presente y el pasado”.

se alcanza, el joven discípulo se convierte en maestro, en guía, en formador al servicio de Castalia:

“En cambio, el minúsculo resto, la última y más fina selección de las escuelas castalias está reservada a un libre estudio de ilimitada duración, a una vida intelectual tranquilamente contemplativa. Algunos de los más inteligentes, que por sus altibajos temperamentales u otras razones, como por ejemplo, la debilidad física, no son aptos, como profesores o para cargos de responsabilidad en las reparticiones superiores e inferiores de la educación, siguen estudiando, investigando y recopilando durante toda su vida; pensionados por las autoridades, su aporte a la comunidad consiste generalmente en tareas meramente doctas, cultas. Algunos son asignados como asesores de las comisiones del Diccionario, de los archivos, las bibliotecas, etc., otros realizan su sabiduría según el lema del “arte por el arte”; muchos de ellos han empleado su vida en trabajos muy extraños, a menudo admirables o asombrosos” (50).

Esta corriente que propicia la reducción de la cultura, de la concepción del saber, es la que ha llevado a buena parte de la intelectualidad a comprender que el avance de la ciencia y de la especialización se había desviado de su auténtica misión: la transmisión de una cultura integradora, no fragmentaria; porque esta fragmentación del saber, esta falta de autenticidad es lo que ha conducido al fracaso de la cultura, y a la falsedad de la Universidad como institución<sup>134</sup>. En torno a esta problemática, Nietzsche no fue menos expeditivo; y no lo fue porque “en todos los ambientes eruditos se susurra al oído, esa canción” cuya letra predica que uno “deberá dedicarse a una rama completamente especializada y permanecer, en cambio, indiferente a todas las demás”<sup>135</sup>, una letra que reivindica la primacía de la especialidad del saber sobre el saber que integra y globaliza, hasta convertir al estudioso en un mero especialista, lo que le convierte en algo “semejante al obrero de una fábrica, que durante toda su vida no hace otra cosa que determinado tornillo y determinado mango, para determinado utensilio o para determinada máquina, en lo que indudablemente llegará a tener increíble maestría”. Esta realidad, este reduccionismo del saber se ha convertido en Alemania, en el país en el que supuestamente se hallaba cubierto por un manto de pensamiento, “en un fenómeno ético”, donde lo que se ensalza no es la auténtica cultura, sino “la fidelidad en los detalles, la fidelidad del recadero”, porque el recadero es quien hace de la especialización un “tema de ostentación”, y de “la falta de cultura, fuera del campo de especialización”, una “señal de sobriedad”. De ahí que no dude en afirmar que si “Durante siglos y siglos, entender por hombre de cultura al estudioso, y sólo al estudioso, se ha considerado sencillamente como algo evidente. Partiendo de la experiencia de nuestra época, difícilmente nos sentiremos impulsados hacia una aproximación tan ingenua. Efectivamente, hoy la explotación de un hombre a favor de las ciencias es el presupuesto aceptado por doquier sin vacilaciones ¿Quién se pregunta todavía qué valor puede tener una ciencia que devora como un vampiro a sus criaturas?”<sup>136</sup>.

Años más tarde, Unamuno señaló que con la especialización del saber se había desterrado la cultura y el conocimiento enciclopédico, en una palabra: la Filosofía; y con su ostracismo se había originado uno de los grandes males que se cernían sobre la ciencia y la Universidad, que no era otro que la parcelación y el reduccionismo de ese

---

<sup>134</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 42.

<sup>135</sup> Su influencia se puede ver en autores como Arendt, “La crisis de la cultura”, p. 328, para quien el humanista es el que no está especializado, el que “ejercita una facultad de juicio y de un gusto que está más allá de las coacciones que cada especialidad impone”.

<sup>136</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir*, Primera Conferencia, p. 42.

saber que mueve el pensamiento, la ciencia y el espíritu del hombre, y sin el cual, ni la ciencia, ni la cultura, ni el progreso se pueden dar porque “La ciencia no avanza en realidad sino merced a los filósofos, filósofos de la física, de la química, de las matemáticas, de la biología, de lo que sea”<sup>137</sup>.

En análogo sentido, Ortega y Gasset entendía que esta decadencia de la cultura no sólo se originaba por el desarrollo positivo de la ciencia, por la especialización del saber o por su estricta profesionalización, sino por el hecho de no comprender que por encima de ellas está la vida humana, que es la que hace posible el desarrollo de la ciencia, el ejercicio de la profesión o la especialización del saber. Éste es el gran mal que asola a la sociedad y a la Universidad: la barbarie de la especialización<sup>138</sup>, de un saber que produce hombres que viven alejados de su historia y de su tiempo, de una tradición cultural que les ha dado cobijo, y que ellos, por desconocerla, la desprecian<sup>139</sup>. Por esta razón, sostuvo que la gran tarea de la Universidad era conseguir la formación integral o humanística del individuo frente a la dispersión o el particularismo, para lo cual debía transmitir la idea de que el profesionalismo y la especialización, si no estaban cobijados en la cultura, fragmentaban al hombre hasta disgregarlo de su unidad vital. Por esta razón, entiende que era ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la Cultura, la transmisión de ese conjunto de “ideas vivas” que todo tiempo posee, y que hace que quien las tiene no sea un mero profesional, un técnico o un especialista, sino un hombre capaz de mandar e influir en la sociedad; de lo contrario, sus ideas y sus actos políticos se hallarán vacíos<sup>140</sup>:

“Los hechos del espíritu, de la cultura, del arte en cambio son exactamente todo lo contrario, un estallido, una evasión de la esclavitud del tiempo, un deslizarse del hombre fuera de la inmundicia de sus instintos y de su inercia hacia otros planos, en lo eterno, en lo carente de tiempo, en lo divino, total y absolutamente nada histórico y aun antihistórico” (233).

Para contrarrestar esta creciente especialización<sup>141</sup> que “no han llenado los años universitarios, sino que los han vaciado” de contenido y de esperanza, porque ha renunciado a la única solución al problema –la lectura de los grandes libros<sup>142</sup>–, es para lo que surgió esa ciudad imaginaria llamada Castalia<sup>143</sup>:

<sup>137</sup> Unamuno, M. de, *De la Enseñanza Superior de España*, Revista Nueva, 1899. Seguimos la ed. *Obras completas*, VIII. *Ensayos*, Madrid, 2007, p. 36.

<sup>138</sup> Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Cap. XII, “La barbarie del ‘especialismo’”.

<sup>139</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 37.

<sup>140</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 40: “sus ideas y actos políticos serán ineptos; sus amores, empezando por el tipo de mujer que preferirá serán extemporáneos y ridículos; llevará a su vida familiar un ambiente inactual, maniático y mísero, que envenenará para siempre a sus hijos, y en la tertulia del café emanará pensamientos monstruosos y una torrencial chabacanería”.

<sup>141</sup> No en vano se llega a sostener que al estudioso que está volcado en su especialización se le retrasa su entrada en la Orden, ayudándole para que se incorpore a otras ramas del saber. Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 92-93: “Estos estudiosos que se dedican por mucho tiempo a investigar un solo campo de la ciencia, retardan con ello ciertamente su incorporación a la Orden, pero se los tolera y aun se los incita con mucha comprensión en sus campañas o expediciones a través de todas las ciencias y las formas de indagación posibles”.

<sup>142</sup> Bloom, *El cierre de la mente moderna*, pp. 355-357: “la basada en los viejos grandes libros. Porque la educación liberal significa leer ciertos textos clásicos, sólo leerlos, dejando que ellos establezcan cuáles son las cuestiones y los métodos para abordarlas [...] Programas basados en juiciosa utilización de grandes textos proporcionan un camino excelente para llegar al corazón de los estudiantes”.

<sup>143</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 155: “Ante todo estaba ahora la enseñanza del *Pater Jakobus*, una enseñanza de varias ramas de la ciencia historiográfica al mismo tiempo, porque el *Pater* no

“en Waldzell se cultivaba por tradición una tendencia al universalismo y a la conciliación entre ciencia y artes, y el símbolo supremo de estas tendencias era el juego de abalorios” (69).

“Castalia educa excelentes músicos e historiadores del arte, filólogos, matemáticos u otros sabios. Todos los Institutos castalios y cada castalio deben tener solamente dos metas, dos ideales: rendir en su especialidad lo más perfecto que les sea posible y mantener viva y ágil su especialidad (y al mismo tiempo a sí mismos), sabiendo que está constantemente vinculada a todas las demás disciplinas y con todas hondamente emparentada. Este segundo ideal, el concepto de la unidad íntima de todos los esfuerzos espirituales del hombre, el concepto de la universalidad, ha encontrado su perfecta expresión en nuestro noble juego. Es posible que a un físico o a un matemático o a un historiador de la música o a otro sabio se requiera una severa y ascética perseverancia en su especialidad en determinados momentos, y una renuncia a la idea de la universalidad cultural a favor de un gran resultado especial o actual; en todo caso los jugadores de abalorios no podemos nunca aceptar y realizar esta limitación y esta acomodación, porque nuestra tarea es justamente conservar y defender la idea de la *Universitas Litterarum* y su más alta expresión, el noble juego, para salvarla constantemente de la tendencia hacia lo acomodaticio, propia de las disciplinas especializadas” (193-194).

Esta perfección armónica nos lleva a Jorge Luis Borges, quien abre el cuento *El libro de arena* con estas palabras: “La línea consta de un número infinito de puntos; el plano, de un número infinito de líneas; el volumen, de un número infinito de planos; el hipervolumen, de un número infinito de hipervolúmenes [...]”<sup>144</sup>. El relato nos enseña que el saber es como un laberinto intertextual que siempre conecta conceptos, obras e ideas aparentemente ajenas, un conjunto infinito de fuentes de conocimiento disponibles a través de un infinito número de escrituras, todas compendiadas en un solo volumen que no tiene comienzo ni fin, porque en él se abarca el Todo: lo pasado, lo presente y lo que está por venir. Un Todo que es el que permite el diálogo intelectual a través de las distintas disciplinas del conocimiento, con los infinitos elementos que componen el saber. A esa verdad está llamada Castalia:

“Comprendí de pronto que en la lengua o por lo menos en el espíritu del juego de abalorios todo es realmente colmado de significado universal, que cada símbolo, cada combinación de símbolos no lleva hacia acá o hacia allá, ni a ejemplos, experimentos y pruebas aisladamente, sino al centro, al saber primario, al misterio, lo más íntimo del universo. [...] un camino inmediato a lo más hondo del misterio universal [...]” (98).

“Me ocupé una vez en estudiar aspectos del siglo XVIII y el problema del pietismo, sólo para un propósito privado, y me llamaron la atención dos teólogos suabos que merecieron mi admiración y mi respeto, y entre ellos sobre todo Bengel [...] (137) [...] Bengel comunicó una vez a sus amigos que esperaba ordenar y resumir en una obra enciclopédica todo el saber de su tiempo, configurándolo alrededor de un punto central simétrica y sinópticamente. Esto no es más que lo que hace también el juego de abalorios.

– Es el concepto enciclopédico, con el cual jugó todo el siglo XVIII –exclamó el *Pater*–.

– Es cierto –replicó Josef–, pero Bengel no aspiraba meramente a aparear campos de la ciencia y de la investigación, sino a fundirlos, a crear una ordenación orgánica; había emprendido la búsqueda de un común denominador. Y ésa es una de las ideas elementales del juego de abalorios” (137-138).

---

iniciaba solamente a sus alumnos preferidos en la prehistoria y la crónica primitiva de la Orden de San Benito, sino también en la ciencia de las fuentes de la naciente Edad Media, y además, en una hora reservada, leía con él uno de los antiguos cronistas en su texto original”.

<sup>144</sup> Borges, J. L., “El libro de arena”, *Obras completas*, Barcelona, 1989, III, p. 68.



De esta forma “El juego de los juegos, merced a la alternada hegemonía de ésta o aquélla ciencia o arte, se convirtió en una especie de idioma universal, que envuelve al jugador al concluir la meditación como la superficie de una esfera rodea su centro, y le deja con la sensación de haber liberado y recibido dentro de sí un mundo totalmente simétrico y armónico, fuera del mundo casual y caótico” (164), ya que en él se “funde en sí los tres principios: ciencia, culto de la belleza y meditación” (266); un metalenguaje, un alfabeto del pensamiento capaz de unificar y articular las ciencias, las artes y la religión; una lengua y una filosofía cuya estructura revelaría cuando una idea o una proposición es ilógica o está mal fundada, y cuyas palabras mismas nos conectarían con la realidad de las cosas:

“En cada movimiento del espíritu hacia la meta ideal de una *Universitas Litterarum*, en cada academia platónica, en cada asociación de una selección espiritual, en cada tentativa de reconciliación entre las ciencias exactas y las artes o entre ciencia y religión, existió como idea básica esta misma idea eterna que para nosotros ha tomado forma y figura con el juego de abalorios. Espíritus como Abelardo, Leibniz y Hegel conocieron, sin duda, el sueño de apresar el universo espiritual en sistemas concéntricos y de fundir la belleza viviente de lo espiritual y del arte en la hechicera fuerza formuladora de las disciplinas exactas. En los tiempos en que la música y las matemáticas experimentaron casi contemporáneamente su momento clásico fueron corrientes las relaciones y las fecundaciones entre ambas” (8).

Una idea que no es compartida por aquellos castalios que abandonan la Orden y la búsqueda del saber, porque, como diría Alan Bloom, “no se halla motivado por el amor a la ciencia de la economía, sino por el amor a lo que constituye el objeto de ésta, el dinero [...], a esta perfecta coincidencia entre ciencia y codicia”<sup>145</sup>:

“Para este cuervo blanco, Castalia no era el mundo, para él Waldzell era una escuela como otra cualquiera y su regreso al ‘mundo’ no representaba una vergüenza o un castigo; no lo esperaba la Orden, pero sí la carrera, el casamiento, la política, en fin, aquella ‘vida real’ acerca de la cual cada uno de los castalios sentía ocultos deseos de saber más, porque el ‘mundo’ era para ellos lo mismo que había sido para un penitente y un monje: lo de menos valor, lo prohibido, ciertamente, pero también lo misterioso, lo seducido, lo fascinante. Y Plinio no ocultaba realmente su pertenencia al mundo, no se avergonzaba de él, más aún, se sentía orgulloso” (75).

Una verdad que nos recuerda Pedro Salinas en su ensayo *Defensa del estudiante y de la Universidad* (1940), cuando alertaba del nuevo viraje que parecía estar tomando la Universidad del siglo XX, y del papel que debería adoptar el estudiante, quien se ha de “formar en la Universidad para el mundo”, para el beneficio de los grandes valores humanos: la verdad y la justicia. Valores que revierten al estudiante, no como un beneficio meramente personal, sino como un bien que trasciende del individuo a la sociedad: “Un estudiante es un hombre que tiene fe en que por medio del estudio y de la ampliación de sus conocimientos va a mejorar y enriquecer su naturaleza humana, no en cantidad, sino en calidad, va a hacerse más persona, mejor persona, y a cumplir mejor su destino, va a entender mejor los problemas del hombre y del mundo. El que toma el estudio como vía de acceso a beneficios de imprevisible grandeza, y no a la posesión de una habilidad que le permite ganar dinero. Lo que hay que fomentar en el estudiante es ese valor vital de la cultura, esa fe en su capacidad para elevar la naturaleza del hombre”<sup>146</sup>. A esta corrupción del saber propiciada por la codicia, la

<sup>145</sup> Bloom, *El cierre de la mente moderna*, pp. 382-383.

<sup>146</sup> Salinas, P., *Defensa del estudiante y de la Universidad*, Sevilla, 2011, pp. 49-50.

soberbia, la arrogancia, el lucro, la vanidad o el dinero es a lo que se enfrenta, como un último bastión, Castalia:

“Padecían muchas incomodidades, se les asignaba una módica participación en alimentos, vestidos y habitación; tenían a su disposición magníficas bibliotecas, colecciones, laboratorios, pero para esto no sólo renunciaban al bienestar, al matrimonio y a la familia, sino que estaban excluidos como comunidad monacal de toda competición en el mundo, no conocían propiedad alguna, ni títulos o distinciones, y en lo material debían conformarse con una vida muy sencilla [...] pero si aspiraba a una vida cómoda, a trajes elegantes, a tener dinero o títulos, chocaba con inquebrantables prohibiciones, y si estos apetitos eran fuertes, volvía, casi siempre todavía en su juventud, al ‘mundo’, se convertía en profesor especializado a sueldo o en maestro privado o en periodista, o se casaba o se buscaba una existencia a su gusto de cualquier otra manera” (32).

“El rector –dijo– no ha hablado de lo que sucede fuera de Castalia, en las escuelas comunes y en las universidades. Explicó que los alumnos de ellas en sus universidades se dedican a prepararse para las “profesiones libres”. Si he comprendido bien, se trata en gran parte de profesiones que no conocemos aquí en Castalia. ¿Cómo debo entender eso? ¿Por qué se las llama profesiones “libres”?

La libertad existe, pues, más ella se limita al único acto de la elección de una carrera. Después, la libertad ha terminado. Ya durante los estudios en la universidad, el médico, el jurisperito, el técnico, son constreñidos dentro de un curso cultural rígido, muy rígido, que concluye con una serie de exámenes. Si los superan, reciben su diploma o patente y pueden entonces practicar su profesión en una libertad de ejercicio también aparente. Pero con ello se convierten en esclavos de poderes inferiores, se someten a la dependencia del éxito, del dinero, de su ambición, de su afán de renombre, del agrado que los hombres sientan o no sientan por ellos. Deben someterse a concursos y elecciones, ganar dinero, tomar parte en competencias sin consideraciones de casta, familia, partido, ni diarios. Tienen la libertad de convertirse en triunfadores y en hombres ricos, y de ser odiados por los que fracasan, y viceversa. Con los alumnos de selección y futuros miembros de la Orden ocurre todo lo contrario. No “eligen” ninguna profesión. No creen poder juzgar sus talentos mejor que los maestros. Se dejan colocar dentro de la jerarquía del sistema en el lugar y en la función que eligen para ellos los superiores; a veces las cosas ocurren en forma opuesta, y las cualidades, las dotes o los defectos del alumno obligan al maestro a insertarlo aquí o allá. Pero en esta aparente falta de libertad, todo *electas* goza, después de su primer ciclo, de la libertad más amplia que pueda imaginarse. Mientras que el hombre de las profesiones “libres” debe someterse en la formación de su rama a un estudio limitado y estricto con exámenes también estrictos, el *electas* en cambio, apenas comienza a estudiar independientemente, goza de una libertad tan grande que muchos realizan durante toda su vida, por propia elección, los estudios más dispares y a menudo casi extravagantes, y nadie los molesta, si sus costumbres no degeneran. Aquel que tiene aptitudes para maestro es empleado como maestro, el apto para educador será educador, el adecuado para traductor no será otra cosa; cada uno encuentra por sí mismo el lugar en que podrá servir y ser libre sirviendo. Además, queda así sustraído durante toda su vida a esa ‘libertad’ de la profesión que significa tan tremenda esclavitud. No conoce el anhelo de dinero, de gloria, de rango, no conoce partidos ni contradicciones entre persona y cargo, entre lo privado y lo público, no se esclaviza al triunfo. Ya ves, hijo mío, que cuando se habla de profesiones “libres”, el término “libre” se usa en son de broma” (59-60).

Pero para alcanzar este saber no se puede ser ni un hombre-isla, ni un hombre-masa, se debe recurrir a la enseñanza guiada por la mano firme de un maestro. La autonomía, como nos dice Nietzsche, es, a menudo, el mal de la cultura y, en particular, el mal de la Universidad. Un mal que se caracteriza por la doble autonomía que existe entre el profesor y el alumno. El alumno sólo escucha, sólo escribe. El profesor sólo habla. “Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria, puesta en funcionamiento”. Y en medio el Estado, “para recordar de vez

en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese extraño procedimiento consistente en hablar y en escuchar”<sup>147</sup>. De ahí que no dude en afirmar que si hay algo que le espanta es la autonomía, la autosuficiencia con la que se mueven los estudiantes, capaces de creerse que todo lo pueden aprender por sí mismos, que nada necesitan, que todo les sobra; una caprichosa arrogancia que les hace que se sientan jueces y jurados de la verdad y del devenir de la cultura: “nunca ha habido una época tan rica en las más hermosas autonomías, y nunca se ha odiado tan intensamente cualquier clase de esclavitud, entre ellas indudablemente también la esclavitud de la educación y de la cultura”<sup>148</sup>. Y así viven nuestros universitarios: “viven sin filosofía y sin arte”<sup>149</sup>, viven sin maestros que les orienten, les contradigan o les reconduzcan por la escalera que sube hacia la cultura, hacia el saber:

“Efectivamente, si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala pretenderéis todavía subir hacia la culturas? En realidad, en el intento de trepar por la escala sin esa ayuda, podría ocurrir que vuestra erudición –debéis tolerar que se os diga esto–, en lugar de poner os alas y elevaros hacia lo alto, presionará, en cambio, sobre vuestros hombros como un peso molesto”<sup>150</sup>.

En este sentido, Santo Tomás afirmó que el cometido del maestro no es el de imponer su autoridad, ni su voluntad, sino el de ser la roca sólida de la verdad poseída, comunicada, demostrada, una roca que se sustenta sobre la fuerza de los principios y de las razones rectamente esgrimidas<sup>151</sup>, de lo contrario, no transmitirá ni un saber, ni una ciencia, sólo una vaga retórica<sup>152</sup>:

“Y así fue –como suele ocurrir en situaciones semejantes– que me sentí tan perdido que no me hubiese podido orientar por mí solo y necesité ayuda” (83).

– “¿No ves tú mismo, pues, dónde está el error? –*Magister Musicae*–  
“No, yo no podía verlo. Entonces él lo recapituló todo con sorprendente exactitud, resumió todo lo preguntado, remontándose hasta el primer signo de cansancio, de contrariedad y de saturación espiritual, y me demostró que eso podía pasar solamente a quien estudia demasiado impetuosa y libremente, y que no había tiempo que perder para volver a hallar con ayuda ajena el dominio perdido sobre mí mismo y mis energías” (84).

“Es tarea del maestro y del sabio investigar los medios y el cuidado de la tradición, de la transmisión, la pureza de los métodos, no la excitación y el apremio de las vivencias ya inefables que sólo a los elegidos –a menudo vencidos y víctimas– están reservadas” (101).  
–de esta forma– “Era posible extraviarse, cansarse, cometer errores, chocar con las reglas, pero uno podía detenerse, volver a hallarse y, al final, llegar a ser todavía un maestro. Y superó la crisis (85).

<sup>147</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir*, Quinta Conferencia, p. 81.

<sup>148</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir*, Quinta Conferencia, p. 81.

<sup>149</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir*, Quinta Conferencia, p. 83.

<sup>150</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir*, Quinta Conferencia, p. 84. Una reflexión que leemos en Melville, H., *Billy Budd, marinero*, Cap. XXVI, p. 138: “Es al mismo tiempo imaginativo y metafísico, en suma: griego”.

<sup>151</sup> Aquino, *De veritate*, q. 11 a. 1 ad 13: “toda la certeza de la ciencia nace de la certeza de los principios pues las conclusiones se conocen con certeza cuando se resuelven en los principios”.

<sup>152</sup> Aquino, *Quaestiones Quodlibetales, Quodl. IV*, a 18-3: “Si el maestro resuelve la cuestión con simples argumentos de autoridad, entonces aquel que le escuche se sentirá seguro de que las cosas son así, pero no logrará obtener ningún conocimiento ni comprenderá el tema, sino que se irá de vacío [...] el maestro debe lograr la inteligencia de la verdad que propone, para ello tiene que indicar los argumentos que van a la raíz de la verdad, que hagan ver por qué es verdad lo que afirma”. Cfr. Lobato, “Santo Tomás de Aquino, arquitecto de la vida Universitaria”, p. 16.

Partiendo de estas premisas se llega a sostener que sólo conseguirán el respeto y la admiración de sus discípulos<sup>153</sup> si los maestros poseen un saber y un comportamiento ejemplar<sup>154</sup>, lo que propiciaría que pudiera resurgir ese *espíritu viviente* que se halla esculpido en el frontón de la Universidad de Heidelberg. Un maestro o un espíritu que nos lleva a una idea del conocer como perfección, y no como poder, de un poder del que está impregnado buena parte de la cultura y de la ciencia moderna, y que Castalia rechaza, para señalar que el maestro debe ser “un hombre cuya actividad era suavizada por el saber, por una profunda visión de la insuficiencia y dificultad del ser humano” (161), un guía en el camino de ese saber, a cuya búsqueda está llamado todo hombre; de ahí que Hesse no dude en afirmar que “este insensato y simbólico correr en redondo de maestro y alumno, este cortejar de la juventud por parte de la vejez, de la vejez por parte de la juventud, este juego alado e interminable era el símbolo de Castalia, el símbolo de la vida, sobre todo, que fluye sin fin dividida en lo viejo y lo joven, en día y noche, en Yang y Yin” (184):

“*Jakobus* no era solamente un espectador y un guía, por encima de la sabiduría; era además alguien que vive y colabora en la historia; no había utilizado el lugar en que lo había colocado el destino, para gozar el calor de una cómoda existencia contemplativa, sino que había dejado soplar en su cuarto de sabio los vientos del mundo y en su corazón las congojas y las intuiciones de su época; colaboraba en el suceder de su tiempo, en él se complicaba y asumía responsabilidades, y no sólo había tenido que ver con la visión, la ordenación y la interpretación de hechos ocurridos hacía muchísimo tiempo, y con las ideas solamente, sino en igual medida con la resistencia de la materia y de los hombres. Juntamente con su colaborador y adversario, un jesuita muerto hacía poco, era considerado como el verdadero fundador del poder moral y diplomático y del elevado respeto político, que había reconquistado la Iglesia romana, al cabo de períodos de resignación y suma necesidad” (160).

## 6. La crisis del saber, la crisis de Castalia

“Mientras que el hombre, al levantarse sobre las dos patas traseras y al convertir en un hacha la primera piedra filosa, instituyó las bases de su grandeza pero también los orígenes de su angustia; porque con sus manos y con los instrumentos hechos con sus manos iba a erigir esa construcción tan potente y extraña que se llama cultura e iba a iniciar así su gran desgarramiento, ya que habrá dejado de ser un simple animal pero no habrá llegado a ser el dios que el espíritu le sugiera”.

Ernesto Sábato. *Sobre héroes y tumbas*<sup>155</sup>.

Sin duda, el desgarramiento del que habla Sábato define la condición trágica del ser humano, ese desencanto que subyace en la impotencia del sabio, quien se sabe

<sup>153</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 134: “con una fervorosa expresión de admiración y respeto, mezclada con aquel sentimiento de casi delicada ternura y disposición a servir que la juventud bondadosa suele ofrendar a las canas y a la fragilidad de los ancianos”.

<sup>154</sup> Vives, *De disciplinis, La enseñanza de las disciplinas, De Corruptis Artibus*, Lib. II, Cap. II, núm. 3, p. 52: “Atraerían, en fin, a todos con una cierta majestad y autoridad y entre los alumnos obtendrían con la confianza y el respeto por ellos mejores resultados que con golpes y amenazas. La admiración por el carácter y las costumbres de los preceptores será un poderoso estímulo para los estudios y una importante influencia para la obediencia. Ésta es la verdadera academia, a saber, una reunión y una conformidad de hombres sabios, y, al mismo tiempo, buenos, reunidos para convertir en hombres de tal índole a quienes acudieran allí para aprender”.

<sup>155</sup> Sábato, E., *Sobre héroes y tumbas*, Barcelona, 1984, pp. 519-520.

instado a alcanzar la luminosa luz del Logos, esa luz que ostenta las verdades que pueblan la naturaleza, y que él puede –y debe– transmitir<sup>156</sup>.

Como nos aclara Borges en *El Aleph*: “un hombre se confunde, gradualmente, con la forma de su destino; un hombre es, a la larga, sus circunstancias”<sup>157</sup>. Pero a su vez, un hombre es todos los hombres, y su destino, el de todos los hombres. Si recordamos su relato *El tiempo circular*, el autor esclarece esta idea: “Si los destinos de Edgar Allan Poe, de los vikingos, de Judas Iscariote y de mi lector secretamente son el mismo destino –el único destino posible–, la historia universal es la de un solo hombre. En rigor, Marco Aurelio no nos impone esta simplificación enigmática [...] Marco Aurelio afirma la analogía, no la identidad, de los muchos destinos individuales. Afirma que cualquier lapso –un siglo, un año, una sola noche, tal vez el inasible presente– contiene íntegramente la historia”<sup>158</sup>. Esta idea es la que se abre en la última parte de la novela, en la que Josef Knecht siente esa sensación de que su destino es el de Castalia, y el de los hombres que la integran. Un conocimiento que le lleva a ese desgarramiento interno del que nos habla Sábato, y que le conducirá al abandono de su vida, de la enseñanza y de la transmisión de la cultura tal y como se entendía en la Orden, de una cultura que se ha ido convirtiendo, en palabras de Ortega, en “un último y triste residuo”, en “un muñón y [en] un resto”<sup>159</sup>, en un residuo caduco de esa formación humanística que florecía en los albores del Renacimiento, para quedarse, poco a poco, en un saber “ornamental y vagamente educativo”, un saber muy alejado del que se transmitía en la Edad Media, donde la cultura “no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas del mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia [...] es decir, ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la Cultura en el sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, que ornato. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento. No podemos vivir, humanamente, sin ideas. De ellas depende lo que hagamos, y vivir no es sino hacer esto o lo otro. En tal sentido [...] somos nuestras ideas”<sup>160</sup>:

“Knecht era una de esas naturalezas que se enferman, se marchitan y mueren porque ven enferma y sufriendo la idea creída y amada, la patria y la comunidad queridas” (223)<sup>161</sup>.

Esta trágica conclusión no llega de improviso a la vida de ese “administrador noble y ejemplar”, de ese “perfecto representante de su alto cargo”, de ese “maestro del

<sup>156</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 283: “Todo se puede comprender, si se pone en la debida luz”.

<sup>157</sup> Borges, “El Aleph”, p. 598.

<sup>158</sup> Borges, “El Aleph”, p. 395.

<sup>159</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 34: “no hace falta aguzar mucho la pupila para reconocer en esta exigencia un último y triste residuo de algo más grande e importante. El síntoma de que algo es residuo -en biología como en historia- consiste en que no se comprende por qué está ahí. Tal y como aparece no sirve ya de nada, y es preciso retroceder a otra época de la evolución en que se encuentra completo y eficiente lo que hoy es solo un muñón y un resto”.

<sup>160</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 36.

<sup>161</sup> Como el propio Le Goff advierte, la idea del saber como patria se halla ya en la Edad Media. Así, Honorio de Autun sintetiza esta inclinación por el saber en una notable fórmula: “El exilio del hombre es la ignorancia: su patria es la ciencia”. Cfr. Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, p. 65.

juego de abalorios sin mancha alguna” que fue Josef Knecht<sup>162</sup>. El *Pater Jakobus* fue el primero que puso en evidencia algunas de las carencias de Castalia y de su juego de los abalorios, unas reflexiones que alteraron su confianza, admiración y estima por el sabio anciano, ya que “Knecht admiraba al *Pater* hasta en sus agrias injusticias [...], veía en él solamente a un sabio profundo y genial” (141)<sup>163</sup>:

“Ustedes los matemáticos y jugadores de abalorios –le dijo– destilaron para su uso una historia especial del mundo, que consta solamente de la historia de la inteligencia y del arte; ella no tiene ni sangre ni realidad. Conocen exactamente los detalles de la degeneración de la construcción latina de las oraciones en el siglo II o III, pero no tienen una lejana idea de Alejandro o de César o de Jesucristo. Tratan la historia universal como un matemático las matemáticas, en las que hay únicamente reglas y fórmulas, pero no realidad alguna: ni el bien, ni el mal, ni el tiempo, ni el ayer, ni el mañana, sólo un presente eterno, chato, matemático” (139).

Pero con el transcurrir del tiempo, estas incipientes críticas le llevan al abandono de ciertos hábitos adquiridos en el curso de su vida en Castalia, a incentivar su interés por conocer el mundo que nos rodea y nos envuelve, hasta descubrir esas leyes interiores del alma que hacen despertar al hombre de su largo letargo, y que le hacen comprender que Castalia, esa Universidad ideada para el saber, para la *paideia* y la *humanitas*, había comenzado a declinar por haber hecho de la Antigüedad no sólo un necesario peregrinaje intelectual, sino el único reducto de la ciencias, un reducto que la separaba de su sentido histórico<sup>164</sup>, de la vida que nos rodea, lo que la convertía en un saber rutinario, estéril y decadente<sup>165</sup>, en “un organismo que envejece y necesita renovación en muchos aspectos” (231-232):

---

<sup>162</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 221-222: “Knecht fue un administrador noble y ejemplar, un perfecto representante de su alto cargo, un maestro del juego de abalorios sin mancha alguna. Pero Josef vio y sintió el esplendor de Castalia a la que servía como una grandeza amenazada y desvaneciente; no vivió en ese esplendor ingenua e irreflexivamente como la gran mayoría de sus conciudadanos castalios, sino que supo su origen y su historia, lo percibió como esencia histórica, sometida al tiempo y lamida y sacudida por las olas de su poder despiadado. Este despertar a la sensación viva del devenir histórico y a esa percepción de la propia persona y de la propia actividad como célula compulsora y colaboradora en la corriente del devenir y transformarse, había madurado en él y alcanzado conciencia a través de sus estudios de la historia y por la influencia del gran *Pater Jakobus*, [...] No es agradable pensar que ellas también, como todas las cosas, un día perecerán. Y hay que pensar en eso, a pesar de todo”.

<sup>163</sup> No en vano, Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 158-160, sostiene: “creía sin embargo, mucho más conveniente aprender a su lado todo lo posible [...] Pero de su vida nada envidiaron más los inferiores que su relación con el *Pater* benedictino que fue al mismo tiempo alumnado y magisterio, tomar y dar, ser conquistado y conquistar, y también amistad e íntima comunidad de labor”.

<sup>164</sup> A este respecto, Schelling, F., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, Buenos Aires, 2008, Lección II, p. 26: “Pero una cosa es tomar lo pasado como asunto de la ciencia y otra sustituir el conocimiento del pasado por la ciencia misma [...]”.

<sup>165</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 230-231: “se hundió por primera vez con los ojos abiertos en la crónica de Castalia y así se convenció de que las cosas no estaban como creía la conciencia de sí de la provincia, es decir, que sus relaciones con el mundo foráneo, la acción cambiante entre ella y la vida, la política, la cultura del país retrogradaban constantemente desde hacía algunas décadas. Ciertamente, las autoridades de la educación tenían su voz ocasionalmente para asuntos escolares y culturales en el Consejo federal; ciertamente, la provincia proveía aún de buenos maestros al país, y ejercía su autoridad en todas las cuestiones de la instrucción pública; pero todo esto había tomado el carácter de la costumbre, de la rutina. [...] Cada vez menos y con menor entusiasmo se presentaban jóvenes de las diversas clases superiores de Castalia para el estudio voluntario *extra muros*; cada vez menos, autoridades y aun individuos del país se dirigían a Castalia en busca de consejo, mientras en tiempos idos su voz, [...] El interés de los conciudadanos por la vida de la provincia pedagógica, su participación en sus instituciones y sobre todo en el juego de abalorios estaban perdiendo terreno también, como la participación de los castalios a la vida y al destino del país. Había comprendido hacía mucho

“Las dos tendencias fundamentales, los polos de esta vida, su Yin y su Yang, eran la de conservación, fidelidad y apego al desinteresado servicio de la jerarquía, y por otra parte, la tendencia al “despertar”, al avanzar, al dominio y a la comprensión de la realidad. Para el Josef creyente y obediente la Orden, Castalia y el juego de abalorios eran algo sagrado e incondicionalmente precioso; para el otro Josef, que despertaba, veía claro y avanzaba, eran formas resultantes (a pesar de su valor), conquistadas, variables en sus modos vitales, expuestas al peligro del envejecimiento, de la esterilidad y de la decadencia, cuya idea permaneció siempre intocablemente sagrada para él, pero cuyo accidente del momento y cuyos estados ocasionales reconoció sin embargo, percederos y necesitados de crítica. Él servía a una comunidad espiritual, cuya fuerza, cuyo sentido admiraba pero cuyo peligro veía en su inclinación a considerarse mero fin a sí misma, olvidada de su cometido y de su colaboración con el conjunto total del país y del mundo, y condenada a caer finalmente en una brillante separación cada vez menos fértil del conjunto de la vida” (230).

Su vida “Había sobrepasado el círculo de posibilidades que el cargo ofrecía al desarrollo de sus energías, para llegar al punto en que los grandes temperamentos abandonan el camino de la tradición y la obediente disciplina, e intentan la novedad aún desdibujada y no vivida, confiando en supremas fuerzas innombrables” (240). Había empezado a comprender que existía una contraposición entre praxis y teoría, y que en ella estaba en juego el devenir de Castalia, de su saber universitario.

Esta preocupación por el futuro de la Universidad, que como ya hemos expuesto, se halla presente en buena parte de los intelectuales y docentes del siglo XX, tiene su reflejo en la ardua y reconfortante disputa que mantiene Josef Knecht con Plinio Designori<sup>166</sup>, quien le hace ver que Castalia, en el fondo, sólo es “un mundo artificial, esterilizado, magistralmente cortado, un mundo a medias” (260-261):

“En nuestras disputas has aprendido a seguir el rastro de los peligros de la vida natural y a llegar al germen central; tu misión es señalar cómo la vida natural e ingenua, primitiva, simple, sin educación espiritual, tiene que concluir en un lodazal y conducir en regresión a lo animal y aún más lejos. Yo por mi parte debo recordar constantemente que una vida que sólo tiende al espíritu es muy audaz, peligrosa y, al final, estéril. Bien, cada uno defiende aquello en cuya primacía cree, tú el espíritu, yo la naturaleza [...] .

El contraste “mundo y espíritu” o “Plinio y Josef” se sublimó ante mis ojos en una unidad, en un acorde, por la lucha de dos principios irreconciliables” (88).

“Plinio era jurisperito, aspiraba a tener influencia política, estaba por comprometerse con la hija de un jefe de partido, hablaba una lengua que Josef sólo entendía a medias, muchas expresiones repetidas a menudo le sonaban a hueco, por lo menos no tenían sentido para él. Era imposible no percibir que Plinio valía algo allá en su mundo, sabía mucho y tenía una meta ambiciosa. Pero los dos mundos que un día, diez años antes, se habían puesto en contacto y tornado sensibles en ambos jóvenes, curiosamente y no sin simpatía, no combinaban ahora, chocaban como incompatibles y extraños uno a otro [...] Knecht encontró a su amigo de un tiempo más grosero y superficial. Designori en cambio consideró al camarada de años antes como altanero en su espiritualismo y esoterismo exclusivistas” (114).

---

tiempo que allí residía el error, la deficiencia, y le apenaba que como *Magister Ludi* en su *Vicus Lusorum* tenía que vérselas solamente con castalios y especialistas”.

<sup>166</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 249: “Si yo tenía en mi existencia un cometido y un ideal, eran el de hacer de mi persona una síntesis de ambos principios, el de llegar a ser entre ambos un mediador, un intérprete, un conciliador. Lo intenté y fracasé [...]”; p. 250: “Mas sea que mi intento de insertarme comprensiva e inteligentemente fuera idea mía o no, sucedió sin embargo, lo lógico, el mundo era más fuerte que yo y lentamente me dominó y me absorbió [...]”.

La reflexión que el autor realiza sobre el futuro de la cultura y de la Universidad nos recuerda los motivos que llevaron a Ortega y Gasset a publicar su *Misión de la Universidad*. En concreto, “ese viajero que ha hecho el viaje por las tierras de la cultura”<sup>167</sup>, inicia su exposición reconociendo que se adentra en esta polémica “con mucho entusiasmo, pero sin mucha fe”<sup>168</sup>, y no porque le desaliente la incompreensión que pudieran tener sus ideas<sup>169</sup>, sino porque la experiencia vivida durante los últimos decenios le ha demostrado que todo aquél que admitía la necesidad de reformar el Estado y la Universidad, o que insinuaba “su conveniencia, quedaba, ipso facto, declarado demente o forajido, y fuese él quien fuese se le centrifugaba de la comunidad normal española y se le condenaba a una existencia marginal, como si reforma fuese lepra”<sup>170</sup>, una marginalidad que llevó a quienes solicitaban un cambio en las estructuras, mentalidades o en los malos usos a ser declarados “enemigos de la Universidad”, a ser vejados e insultados, y sólo porque “nos oponíamos a que la Universidad española continuase siendo la cosa triste, inerte, opaca y sin espíritu que era”<sup>171</sup>.

No obstante estas incompreensiones iniciales, las que sufrió a lo largo de toda su vida<sup>172</sup>, entiende que las condiciones han cambiado –“Hoy ya no estamos solos” –, ya que, por primera vez, buena parte de la intelectualidad universitaria y civil es consciente de la necesidad de una reforma universitaria, una reforma que se presenta ineludible, porque las Facultades se han convertido en “máquinas maltrechas por la usura del uso y la del abuso”<sup>173</sup>, una realidad que no le hace abandonar su habitual escepticismo sobre esta cuestión, ya que es bien consciente de que “Historia y vida son [...] un perpetuo, un continuo hacer”<sup>174</sup>, por lo que la reforma del Estado y la de la Universidad “tienen que

<sup>167</sup> Baroja, P., *Juventud, Egotría*, Barcelona, 1987, “Ortega y Gasset”, p. 129.

<sup>168</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 13: “Esto quiere decir que vengo aquí con entusiasmo. Con mucho entusiasmo, pero sin mucha fe pues claro está que son dos cosas distintas. ¡Aviado estaría el hombre si no pudiese sentir entusiasmo más que por aquello en que siente fe! De esa suerte continuaría a estas fechas la humanidad su existencia de troglodita, ya que todo lo que vino a superar la caverna y la selva primigenia fue en su hora primera sumamente improbable, y, sin embargo, el hombre supo entusiasmarse con el proyecto de tan inverosímiles empresas, y por ello se puso a su servicio, se esforzó magníficamente en lograr lo increíble y, al cabo, lo consiguió”.

<sup>169</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 14: “poco se puede esperar de quien sólo se esfuerza cuando tiene la certidumbre de que va a ser, a la postre, recompensado [...] En la lucha hay que estar dispuesto a todo; por tanto, dispuesto también a la derrota y al fracaso”.

<sup>170</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, pp. 14-15.

<sup>171</sup> Unas críticas de las que no se salvó ni siquiera Maura. Cfr. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, pp. 14-15: “esto aconteció con don Antonio Maura, a quien las clases conservadoras mismas habían puesto en las cimas del poder público. Su intento de reforma quedó aniquilado por un chiste muy en boga a la sazón [...]”.

<sup>172</sup> Suárez, F., *Manuel Azaña y la guerra del 1936*, Madrid, 2002, p. 47: “Manuel Azaña: “Ortega ha puesto al alcance de las damas y los periodistas el vocabulario de la filosofía. Una cosa es pensar; otra; tener ocurrencias. Ortega enhebra ocurrencias”.

<sup>173</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 16: “sin duda la hora es feliz. No saben bien ustedes, los jóvenes, la suerte que han tenido: llegan a la vida en una ocasión magnífica de los destinos españoles; cuando el horizonte se abre, y muchas, muchas grandes cosas van a ser posibles, entre ellas un nuevo estado y una nueva Universidad [...] sin duda la hora es feliz; llegan ustedes en la madrugada de una fecha ilustre: un pueblo durmiente durante siglos comienza a estremecerse con esos menudos temblones torpes que anuncian en un cuerpo el despertar y que va a ponerse en pie. El momento puede definirse, sin error, con aquel verso matinal en que el venerable poema del Cid resume un amanecer”.

<sup>174</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 17: “nuestra vida no nos es dada ya hecha, sino que vivir es, en su raíz misma, un estar nosotros haciendo nuestra vida. Y esto es lo que siempre, en cada minuto: nada nos es absolutamente regalado; todo, aun lo que parece más pasivo, tenemos que hacerlo. El humilde Sancho lo sugería a toda hora, repitiendo su proverbio: <Si te regalan la vaquilla, tienes que correr con la soguilla>”.



ser hechas por alguien”, y es precisamente en este punto “donde se encoge mi optimismo y claudica mi fe”. Una fe que claudica porque, ante la pregunta “¿Hay hoy en España quien pueda hacerlas?”, concluye que no hay un grupo humano que lo desee de forma resuelta y radical, “porque la historia no la hace un hombre, por grande que sea. La historia no es un soneto ni un solitario. La historia es hecha por muchos: por grupos humanos pertrechados para ello”<sup>175</sup>, y de estos grupos que la desean con fervor y fría pasión, con plena convicción y entrega, con la capacidad para asumir los éxitos y fracasos es de los que carece España<sup>176</sup>. Por esta razón sostendrá que lo importante “no es querer algo, es desearlo”<sup>177</sup>, una verdad que le lleva a concluir: “Dudo, en efecto, de que en este día que corre haya en España grupo alguno que esté en forma para la reforma del Estado o la Universitaria”<sup>178</sup>.

A esta conclusión llega nuestro protagonista, el *Magister Ludi*, quien es consciente de que no puede quedarse inerte ante el derrumbe de los muros del saber, de esa Castalia vivida e imaginada, y que ahora arde, como arden los libros en *Fahrenheit 456*, porque la cultura se ha adormecido entre las viejas rendijas de un Estado imposible y ficticio. Sabedor de este declive, no duda en comunicarlo, aun a sabiendas de que va a sufrir el escarnio propio del hereje: “sí asumo, pues, el papel poco agradable y fácil blanco de burlas, del profeta, del admonitor, del misionero [...] estoy dispuesto al escarnio eventual, pero tengo la esperanza de que la mayoría de vosotros leerá mi escrito hasta el final y que algunos estarán de acuerdo conmigo en determinados puntos” (289-290):

“Está uno sentado en la buhardilla dedicado a un sutil trabajo de sabio, cuando nota que abajo en el edificio debe haber estallado un incendio. No reflexionará si esto es de su incumbencia o si debe copiar en limpio sus tablas, sino que correrá abajo y tratará de salvar la casa. Del mismo modo estoy yo sentado en uno de los pisos más altos de nuestro edificio castalio, ocupado en el juego de abalorios, trabajando con instrumentos verdaderamente delicados y sensibles, y el instinto (la nariz) llama mi atención: en alguna parte hay fuego, un fuego que amenaza y pone en peligro toda nuestra casa, y me dice que en este momento no debo analizar música o distinguir reglas de juego, sino correr en seguida hacia el lugar donde se advierte el humo.

La institución castalia, nuestra Orden, nuestra labor científica y escolar, juntamente con el juego de abalorios y todo lo demás, nos parecen a cada uno de los Hermanos de la Orden tan naturales como el aire que respira a cualquier ser humano; el terreno sobre el cual pisa, a cada uno de los demás, [pero] vivimos en la ficción de que este mundo ha existido siempre y nosotros somos innatos en él” (289).

En una espléndida alocución ante las autoridades de la Orden, con la que pretende exponerle cuáles son, a su juicio, los peligros que acechan a Castalia<sup>179</sup>, recuerda cómo

<sup>175</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p.18.

<sup>176</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 18: “y si subrayo tan enérgicamente que no los hay hoy es, no más, para contribuir a que de verdad los haya mañana”.

<sup>177</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 19: “querer hacer algo exige que queramos todas las cosas que son precisas para su logro, entre ellas dotarnos a nosotros mismos de las cualidades imprescindibles para la empresa. Lo demás no es querer algo, es simplemente desearlo, enjuagarse con su imagen la fantasía, embriagarse voluptuosamente con el proyecto, perderse en vagos ardores, bullangas y efervescencias. En su filosofía de la historia universal dice Hegel que todo lo importante que se ha hecho en la historia lo ha hecho, sin duda, la pasión – pero bien entendido, añade, la pasión fría”

<sup>178</sup> Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p. 21.

<sup>179</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 294, entre otros: “Los peligros que nos amenazan desde fuera son que nuestro país no pueda mantener un día a Castalia y nuestra cultura, que nuestro pueblo considere un día a Castalia como un lujo que no puede ya permitirse, y que, en lugar de ser

“nuestra actual provincia pedagógica [...] Nuestros predecesores y fundadores comenzaron su obra al final de la época guerrera, en un mundo destruido”<sup>180</sup>. Una época salvaje en la que:

“a los intelectuales de esos días. Les fue difícil la vida y muchos no resistieron; la mayoría, seguramente. Otros en cambio se opusieron hasta que pudieron hacerlo desde un lugar relativamente seguro, y protestaron. [...] Pero la mayoría aprendió a callar, aprendió también a sufrir hambre y frío, a mendigar y ocultarse de la policía; murió prematuramente y cada muerto fue envidiado por su fin por el sobreviviente. Incontables, son los que se dieron muerte con sus propias manos. No era ya realmente un placer ni un honor ser sabio o literato: aquel que se colocaba a las órdenes de los poderosos y del lema (falsamente llamado ideal) tenía, sí, cargos y pan, pero también el desprecio de los mejores entre sus colegas y seguramente también sus remordimientos tenaces; aquel que se negaba a servir, debía padecer hambre, vivir a salto de mata y morir en la miseria o en el destierro. Se realizó una selección cruel, indeciblemente cruel. No sólo decayó rápidamente la investigación, en cuanto no fuera necesaria o útil para fines de dominio y de guerra, sino también toda la instrucción común” (296).

“Fueron tiempos violentos y bárbaros, épocas caóticas y babilónicas, en las que ni pueblos ni partidos, ni viejos ni jóvenes, ni rojos ni blancos podían comprenderse mutuamente [...] En todos se despertó una nostalgia cada vez más potente por la reflexión, por el hallazgo de una lengua común, por el orden, la moral, las medidas valederas y justas, por un alfabeto y una tabla de multiplicar que no fuera dictada y a cada instante alterada por los intereses del poder. Nació una enorme necesidad de verdad y derecho, de razón, de superación del caos. Fue este vacío, al final de una época violenta y completamente extravertida, esta nostalgia de todos por un nuevo comienzo y un orden nuevo, indeciblemente impulsiva y vuelta suplicante, lo que determinó la creación de Castalia y de nuestra existencia. El pequeñísimo grupo valiente, casi hambriento, pero no doblegado, de los verdaderos intelectuales comenzó a tener conciencia de sus posibilidades, comenzó a darse una organización y una Constitución para una autoeducación ascética y heroica, comenzó a trabajar en todas partes en pequeños y pequeñísimos núcleos, a barrer los lemas falsos y a construir, completamente desde abajo, una espiritualidad, una enseñanza, una investigación, una cultura. Se logró erigir el edificio, éste creció desde sus míseros y heroicos comienzos, lentamente, hasta ser una construcción magnífica [...]” (297).

Esta dolorosa experiencia hizo que los castalios se fueran convirtiendo, poco a poco, en “huéspedes bastante ingenuos y acomodaticios”, hombres de letras que no deseaban saber nada de las dolorosas experiencias que se habían vivido, nada de la Historia universal “que nos sostiene y tolera y seguirá sosteniendo y tolerando a muchos castalios y maestros, después de nosotros, pero que un día derribará y devorará nuestro edificio, como derriba y devora continuamente lo que ella dejó crecer” (297). Pero el devenir cíclico de la Historia, como acertadamente señala Josef Knecht, le lleva a comprender que “se acercan tiempos de crisis”, signos premonitorios de que el mundo

---

generosamente orgulloso de nosotros, un día nos considere como parásitos y seres dañinos y aun como maestros de error y enemigos”.

<sup>180</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 294: “Si echamos una mirada sobre nuestra propia historia, en la época del nacimiento de nuestra actual provincia pedagógica [...] Nuestros predecesores y fundadores comenzaron su obra al final de la época guerrera, en un mundo destruido [...] Fue desdicha de esa época el hecho de que a un aumento enormemente rápido de la población humana que provocó la inquietud y el movimiento, no se opuso un orden moral relativamente firme; los residuos existentes de ese orden moral fueron empujados al último plano por lemas del momento; en el curso de aquellas luchas chocamos con sucesos asombrosos y terribles”; p. 295: “Entre nosotros, aquella época salvaje, de ardientes entusiasmos y odios bárbaros y dolor indecible, ha caído en una suerte de olvido, que casi no se concibe, porque ella se vincula muy estrechamente con el nacimiento de todas nuestras instituciones y es la causa de su continuación, de su existencia”.

quiere trasladar una vez más su centro de gravedad; una concepción del mundo para el que la “cultura y [la] atención del espíritu tendrán derecho de vida solamente en cuanto puedan servir a fines bélicos” (298).

La pregunta sobre el papel que juega la Universidad, y el lugar que ocupa en la sociedad como entidad educativa, constituyó un interrogante y una reflexión en voz alta que acompañó a buena parte de los intelectuales del siglo XX, quienes –muy a menudo– vieron en ella el declinar de una época y de un saber que había conformado la historia de nuestra Cultura. Un interrogante del que se hace eco nuestro protagonista: “¿Qué tenemos que hacer, qué tengo que hacer para oponerme al peligro?”. Una pregunta que hizo suya Jacques Derrida en su lección “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad”, pronunciada en abril de 1983, y compilada en su obra *Cómo no hablar y otros textos*<sup>181</sup>, una lección en la que se cuestionó si aún era posible ver en la Universidad una razón de ser que la hiciera singular, máxime cuando lo que prima es una Universidad que se hace y deshace bajo unos parámetros de legitimación que nada tienen que ver con su naturaleza y su finalidad: son los parámetros de la productividad, de la eficacia y de la rentabilidad; criterios muy distantes de los que la formaron y la guiaron en su larga singladura histórica, y sobre los que, por desgracia, se jerarquiza toda la transmisión del saber. Una lógica de la funcionalidad que tiene su reflejo en una enseñanza cada vez más alejada de una dimensión reflexiva y crítica, lo que la lleva a “vender su alma para preservar su fachada”, a clausurar un porvenir que se nos antoja incierto<sup>182</sup>; y al hacerlo la convierte en “una ciudadela expuesta [...] a ser tomada, y [...] abocada a capitular sin condición”<sup>183</sup>, a ser “ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales”, una ocupación que la convierte en un rehén de unas inversiones supuestamente rentables para el mundo académico<sup>184</sup>.

Esta concepción de la Universidad le lleva a replantear la vieja dialéctica entre una Universidad sin condiciones, de “puro saber”<sup>185</sup>, y una destinada al exclusivo servicio de la rentabilidad empresarial, no como campos contrapuestos, sino como los elementos que configuran su naturaleza y su soberanía, y con ella, su propia independencia, que no es otra que la que reivindica la libertad de saber y la libertad de

<sup>181</sup> Derrida, J., *Cómo no hablar y otros textos*, Barcelona, 1997, pp. 117-138.

<sup>182</sup> Téllez, M., “Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de la Universidad”, *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*, Barcelona, 2004, p. 224.

<sup>183</sup> Sobre la fragilidad de la Universidad, Steiner, G., *Errata: examen de una vida*, Madrid, 201, p. 60: “Las universidades son, desde su instauración en Bolonia, Salerno o el París medieval, bestias frágiles, aunque tenaces. Su lugar en el cuerpo político, en las estructuras de poder ideológicas y fiscales de la comunidad circundante, nunca ha estado exento de ambigüedades. Están sometidas en todo momento a tensiones fundamentales. Ninguna institución, ninguna organización de la enseñanza superior ha logrado conciliar de manera satisfactoria las contradictorias exigencias planteadas por la investigación, el conocimiento especializado o la conservación bibliográfica y archivística con las demandas de la educación general y la formación cívica. Las universidades albergan parroquias diversas y, a menudo, rivales. Los objetivos del sabio humanista, del pensador especulativo (hasta cierto punto solitario), del escudriñador de textos y archivos, del cronista de un pasado ilustre, coinciden de manera imperfecta, si es que coinciden de algún modo, con la tarea del pedagogo, del instructor general”.

<sup>184</sup> Derrida, J., *La Universidad sin condición*, Madrid, 2002, p. 17.

<sup>185</sup> Como nos recuerda Heidegger, M., *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-34. Entrevista de Spiegel*, Madrid, 1989. p. 9: “Es a Prometeo a quien Esquilo hace decir una máxima que expresa la esencia de la ciencia: ‘Pero el saber es mucho más débil que la necesidad’. Lo cual quiere decir: todo saber acerca de las cosas permanece de antemano entregado a la hegemonía del destino y fracasa con él. Justo por eso el saber tiene que desplegar su máxima resistencia [...]”.

expresar críticamente ese saber. Ésa es “la tormenta que amenaza hoy a la universidad”<sup>186</sup>:

“Se plantea entonces una cuestión que no es sólo económica, jurídica, ética, política: ¿puede (y si es así, ¿cómo?) la universidad afirmar una independencia incondicional, reivindicar una especie de soberanía ... sin correr nunca el riesgo de lo peor, a saber, de tener que rendirse y capitular sin condición, que se la tome o se la venda a cualquier precio?”<sup>187</sup>.

A esta dialéctica se refiere Hermann Hesse cuando sostiene que el declinar de Castalia vendrá –viene ya– porque una nueva época se inicia, una época en la que al Estado no le interesa la cultura, ni el mundo del espíritu<sup>188</sup>, ni una aristocracia del saber que tenga por finalidad la búsqueda de la verdad<sup>189</sup>, porque, como sostenía Nietzsche, “al Estado nunca le interesó la verdad a secas, sino sólo la verdad que le es útil, o para decirlo más exactamente, únicamente se interesa por lo que le es útil, ya sea verdad, verdad a medias o error”<sup>190</sup>:

“Y así se repite, de escuela en escuela, el espectáculo de la lucha entre la ley y el espíritu, y volvemos a ver siempre cómo Estado y escuela se abstraen en la tarea de matar y desarraigar a los espíritus más hondos y valiosos que brotan cada año” [*Bajo la rueda*]<sup>191</sup>.

Pero los tiempos que corren para Castalia recuerdan las palabras escritas por Charles Dickens al inicio de su novela *Historia de dos ciudades*: “Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada; caminábamos en derechura al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto”<sup>192</sup>. Tras el esplendor vivido, se inicia una época de indiferencia y desencanto, una época de alienación del hombre y de la cultura, en la que el amor a la verdad ya no es más fuerte que la voluntad ejercida por el poder, y quienes la defienden son una minoría de intelectuales en riesgo de extinción, una minoría que está dispuesta a reconocer que su “primera y más importante función, por la que el pueblo nos necesita y sustenta, es la de mantener inmaculadas todas las fuentes del saber” (299-300), porque, lo contrario, “Sacrificar el sentido de la verdad, la honestidad intelectual, la fidelidad a

<sup>186</sup> Derrida, *La Universidad sin condición*, p. 18.

<sup>187</sup> Derrida, *La Universidad sin condición*, p. 17.

<sup>188</sup> Hesse, *Bajo las ruedas*, p. 61: “[...] y ni uno solo acertaba a pensar que, a cambio de una simple ventaja monetaria, estaba vendiendo a su hijo al Estado”.

<sup>189</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 299-230: “No podría sostener la petición platónica de que el sabio, el hombre culto, debe dominar en el Estado. El mundo era más joven entonces [...] Nosotros también somos por cierto aristócratas y constituimos una nobleza, pero del espíritu, no de la sangre [...] Nosotros los castalios [...] no servimos para gobernar; si tuviéramos que hacerlo, no lo haríamos con la energía y la ingenuidad que necesita el que gobierna realmente, genuinamente; y en esa función, nuestro campo verdadero, nuestra preocupación más propia, el cuidado de una vida espiritual ejemplar, serían muy pronto descuidados. [...] Somos especialistas del investigar, descomponer y medir, somos los mantenedores y los constantes examinadores de todos los alfabetos, las tablas de multiplicar y los sistemas, somos los maestros calibradores de las medidas y las pesas del espíritu. Sí, somos muchas cosas más, aun podemos ser en determinadas circunstancias innovadores, descubridores, aventureros, conquistadores e intérpretes, pero nuestra primera y más importante función, por la que el pueblo nos necesita y sustenta, es la de mantener inmaculadas todas las fuentes del saber”.

<sup>190</sup> Nietzsche, F., *Consideraciones intempestivas. III. Schopenhauer como educador*, Madrid, 1999, p. 23.

<sup>191</sup> Hesse, *Bajo las ruedas*, p. 90.

<sup>192</sup> Dickens, C., *Historia de dos ciudades*, Madrid, 2004, Cap. I, p. 7.

leyes y métodos del espíritu a cualquier otro interés, aun el de la patria, es traición”; de ahí que entienda que si un castalio advierte que “en la lucha de los intereses y las teorías partidistas la verdad corre peligro de ser tan desvalorizada, falsificada y violentada como el individuo, la lengua, las artes, todo lo orgánico y lo artificialmente elevado, nuestro único deber es oponernos y salvar la verdad, es decir, la aspiración hacia la verdad como nuestro supremo dogma de fe”, razón por la que “El castalio [...] no debe convertirse en político; debe, en caso de emergencia, sacrificar su persona, pero nunca la fidelidad al espíritu”. Y como ese espíritu viviente no puede ser violentado ni traicionado, lo máspreciado de Castalia, su juego de abalorios, su cultura y su espíritu, desaparecerá con el devenir de los tiempos, de unos tiempos que sólo buscan satisfacer la practicidad, la utilidad de las cosas y de los saberes<sup>193</sup>:

“Lo sabemos y podemos sentir dolor por ello, pero no tratar seriamente de cambiarlo, porque es fatalmente imposible cambiarlo. Si el juego de abalorios se derrumba, Castalia y el mundo sufrirán una pérdida, pero el mundo en ese momento apenas lo notará, tan ocupado estará en la gran crisis para salvar lo que todavía sea posible salvar. Se puede imaginar a Castalia sin juego de abalorios, pero no a Castalia sin respeto por la verdad, sin fidelidad al espíritu” (304).

Frente a esos nuevos tiempos, se alza Josef Knecht, un hombre que se ha resistido a hacer de la cultura y del saber una falsa Torre de Babel, para alentar, con su voz y sus obras, los estudios que han conformado nuestra civilización, desde las Humanidades hasta las Ciencias experimentales, y lo ha hecho para salvaguardar el espíritu que impregnaba las aulas de la vieja Castalia, de la vieja Universidad, que ahora quieren demoler<sup>194</sup> –como si de la *Casa Usher* se tratara– en aras de un pragmatismo, de una fragmentación del saber y de un utilitarismo que desconoce de aquella cultura que seguramente no nos aporte esa felicidad que prometían Voltaire y sus ilustrados, pero que es, sin duda, “un estilo de vida” que antecede y sostiene el conocimiento y la educación, “todo aquello que hace de la vida algo digno de ser vivido”<sup>195</sup>.

Como acertadamente sugiere Nuccio Ordine en su manifiesto *La utilidad de lo inútil*: “En este brutal contexto, la utilidad de los saberes inútiles se contraponen a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma

<sup>193</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 304: “Solamente el juego de abalorios es nuestra invención exclusiva, nuestra especialidad, la que preferimos y nos entretiene, es la última expresión diferenciada de nuestra especial forma de espiritualidad. Es al mismo tiempo la joya más valiosa y más inútil, la más querida y al mismo tiempo la más frágil en nuestro tesoro. Es lo primero que perecerá, si vacila la existencia de Castalia; no sólo porque constituye el más delicado de nuestros bienes, sino también porque para los legos es sin duda la parte menos indispensable de Castalia. Cuando se trate de ahorrar al país todo gasto no imprescindible, se limitarán las escuelas de selección, se disminuirán los fondos para la conservación y el crecimiento de bibliotecas y colecciones, y se acabará cercenándolos del todo; se reducirán nuestros alimentos, no se renovará nuestra vestimenta; se dejarán subsistir todas las disciplinas principales de nuestra *Universitas Litterarum*, pero no el juego de abalorios.

Considero perdido, pues, el juego de abalorios, en el caso de revoluciones políticas y sobre todo de trastornos bélicos. Se perderá rápidamente, aunque muchos individuos le conserven su adhesión; y no será restablecido. La atmósfera que seguirá a una época de guerra, no lo tolerará. Desaparecerá de la misma manera como ciertas costumbres de suma cultura en la historia”.

<sup>194</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, p. 297: “Nuestro sistema, nuestra Orden, ha superado ya el apogeo del florecimiento y la felicidad que a veces el enigmático juego del devenir del mundo concede a lo bello y deseable. Estamos en decadencia, en una decadencia que puede prolongarse tal vez por mucho tiempo aún, pero en todo caso ya no podemos tener en suerte nada más bello, elevado y digno de anhelarse, de lo que hemos poseído; el camino va descendiendo”.

<sup>195</sup> Eliot, T. S., *La unidad de la cultura europea. Notas para la definición de la cultura*, Madrid, 2004, p. 70: “Cultura no es sólo la suma de diversas actividades, sino un estilo de vida”.

progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana”<sup>196</sup>. Y contra esa opresora realidad que cuantifica el saber en virtud de su rentabilidad, la única misión que le queda en la vida es renunciar a su cargo de *Magister Ludi* y abandonar ese pequeño Estado del espíritu, para convertirse en un maestro de escuela, en un maestro capaz de ayudar a su alumno a dar a luz sus capacidades, despertándole interrogantes y cuestiones que le hagan ver que el no-saber es parte de su aprendizaje<sup>197</sup>. Una realidad que nos recuerda la afirmación que Don Manuel realiza en *San Manuel Bueno, Mártir*: “es demasiado inteligente para creer todo lo que tiene que enseñar”<sup>198</sup>.

De esta forma, la vieja aristocracia de la cultura debía dar paso a un nutrido grupo de profesores<sup>199</sup>, de maestros que, alejados de Castalia, fueran introduciendo a sus jóvenes alumnos en el mundo del saber y de la cultura. Maestros que, como Dante, nos enseñaron a “mantener las fuentes del saber”, y a salir de ese bosque oscuro en el que, con proclive facilidad, nos solemos perder en la juventud<sup>200</sup>:

---

<sup>196</sup> Ordine, N., *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, 2013, pp. 9-12. Asimismo en p. 25: “Entre tantas incertidumbres, con todo, una cosa es cierta: si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu os haya ya agostado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante homo sapiens pueda desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad [...]”.

<sup>197</sup> Rancière, J., *El maestro ignorante*, Barcelona, 2002, p. 20.

<sup>198</sup> Unamuno, M. de, *San Manuel Bueno, Mártir y tres historias más*, Madrid, 1979, p. 39.

<sup>199</sup> Hesse, *El juego de los abalorios*, pp. 290-292: “En la historia de la sociedad hay siempre el intento de la creación de la aristocracia, es su cumbre y corona, y alguna categoría de aristocracia, del dominio de los mejores, parece ser la meta, el ideal verdadero aunque no siempre admitido, en todas las tentativas de formación de sociedades humanas [...] Si consideramos, pues, a nuestra Orden como una aristocracia y tratamos de averiguar hasta dónde nuestra conducta justifica nuestra situación de preferencia frente al conjunto del pueblo y del mundo, hasta dónde quizá nos haya afectado y nos domine la enfermedad característica de la nobleza, el orgullo sacrílego, la presunción, la soberbia clasista, la suficiencia y el ingrato parasitismo, sentiríamos muchos remordimientos. No es que al castalio actual le falte disposición para la obediencia a las leyes de la Orden, a la diligencia, al espiritualismo cultivado; pero, ¿no le falta a menudo la clarividencia acerca de su inserción o encuadramiento en la organización del pueblo, en el mundo, en la historia universal? ¿Tiene conciencia de la base de su vida, se sabe hoja, flor, rama o raíz de un organismo vivo, intuye algo de los sacrificios que el pueblo hace por él, alimentándole, vistiéndole, facilitándole su educación y sus múltiples estudios? [...] me inclino a contestar “no” a todas estas preguntas [...] Fin de su vida [la del castalio] le parece el culto de las ciencias por sí mismas o aun solamente el paseo gozoso en el jardín de una cultura que se cree universalista y no lo es del todo. En resumen, esta formación castalia, elevada y noble sin duda, a la que estoy profundamente agradecido, en la mayoría de sus poseedores y representantes no es órgano e instrumento, no es activa y tendida a una meta, ni conscientemente puesta al servicio de algo más grande o más profundo, sino que tiende un poco al goce y a la gloria personal, a la elaboración y atención de especialidades anímicas”.

<sup>200</sup> Una reflexión que nos lleva al prólogo de la obra de Eco, *El nombre de la rosa*, p. 22, cuando un viejo Adso de Melk escribe el siguiente lamento: “Los hombres de antes eran grandes y hermosos (ahora son niños y enanos), pero ésta es sólo una de las muchas pruebas del estado lamentable en que se encuentra este mundo caduco. La juventud ya no quiere aprender nada, la ciencia está en decadencia, el mundo marcha patas arriba, los ciegos guían a otros ciegos y los despeñan en los abismos, los pájaros se arrojan antes de haber echado a volar, el asno toca la lira, los bueyes balan, María ya no ama la vida contemplativa y Marta ya no ama la vida activa, Lea es estéril, Raquel está llena de lascivia, Catón frecuenta los lupanares, Lucrecio se convierte en mujer. Todo está descarriado. Demos gracias a Dios de que en aquella época mi maestro supiera infundirme el deseo de aprender y el sentido de la recta vía, que no se pierde por tortuoso que pueda ser el sendero”.

Infierno. Canto I: “En medio del camino de nuestra vida, me encontré en un bosque oscuro, habiendo perdido la senda correcta”<sup>201</sup>.

“Maestros necesitamos, más que otra cosa, hombres que infundan en la juventud la capacidad de medir y juzgar, y sus modelos están en el respeto de la verdad, la obediencia al espíritu, el servicio de la palabra. Y esto no vale solamente ni en primer término para nuestras escuelas de selección cuya existencia tendrá su fin, sino para las escuelas del mundo exterior, donde los ciudadanos y los campesinos, los obreros y soldados, los políticos, los oficiales y los jefes son educados y formados, mientras son niños aún y maleables. Allí está la base de la vida espiritual en el país, no en los seminarios o en el juego de abalorios. Hemos provisto siempre al país de maestros y educadores; ya lo dije: son los mejores de nosotros. Pero debemos hacer mucho más de lo hecho hasta hoy. No debemos ya confiar en que de las escuelas foráneas nos afluya constantemente la selección de los mejor dotados y ésta ayude a sostener a Castalia. Debemos reconocer y perfeccionar siempre, como la parte más importante y honrosa de nuestra tarea, el humilde servicio, grávido de responsabilidades, en las escuelas, en las escuelas del mundo.

Con esto he llegado también a mi pedido personal, que deseo dirigir a la venerable Dirección. Solicito, pues, mi despido o relevo del cargo de *Magister Ludi* y ruego que se me confíe fuera del país una escuela común, pequeña o grande, y se me permita llevar poco a poco a esta escuela un pequeño estado mayor de jóvenes Hermanos de la Orden como maestros, gente que confío me ayudará fielmente a convertir en sangre y carne en los jóvenes del mundo nuestros principios.

P. D. - Deseo se me permita citar unas palabras del venerado *Pater Jakobus*, que anoté durante uno de sus inolvidables *privattissima*.

“Pueden llegar tiempos del terror y de la mayor miseria. Mas si en la miseria puede haber aún una dicha, sólo será espiritual, vuelta hacia atrás para salvar la cultura de tiempos pasados, vuelta hacia adelante para representar, alegremente, incansablemente, el espíritu de una época que de otra manera caería en el peor materialismo” (304)<sup>202</sup>.

## Apéndice bibliográfico

- Arana, J., *Materia, Universo, Vida*, Madrid, 2001.
- Arendt, H., “La crisis de la cultura: su significado político y Social”, *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Barcelona, 1996.
- Barcala Muñoz, A., “Las Universidades Españolas durante la Edad Media”, *AEM* 15 (1985).
- Baroja, P., *El árbol de la ciencia*, Madrid, 1978.
- Baroja, P., *Juventud, Egotría*, Barcelona, 1987.
- Barthes, R., *Imagen, música y textos*, Barcelona, 1977.
- Bellomo, M., *La Universidad en la época del Derecho Común*, Roma, 2001.
- Bernanos, G., *Las víctimas*, Andorra, 1959.
- Besta, E., *L’opera d’Irnerio: contributo alla storia del diritto italiano*, I, Torino, 1896.
- Bloom, A., *El cierre de la mente moderna*, Madrid, 1989.
- Borges, J. L., “El libro de arena”, *Obras completas*, Barcelona, 1989.
- Borges, J. L., “La biblioteca de Babel”, *Ficciones*, Madrid, 2005.
- Borges, J. L., “Nota sobre (hacia) Bernard Shaw”, *Otras inquisiciones*, Barcelona, 2005.
- Bradbury, R., *Fahrenheit 451*, Barcelona, 1985.
- Bussi, E., *Intorno al concetto di Diritto Comune*, Milano, 1935.

<sup>201</sup> Alighieri, *Divina Comedia*, “Infierno”. Canto I, p. 45.

<sup>202</sup> Una concepción que Steinbeck recoge en su introducción a *Los hechos del Rey Arturo y sus nobles caballeros*, Barcelona, 1982, p. 13, donde nos relata cómo en su niñez empezó su amor a los libros, a unos libros que le llevaron a otros libros: “Hay personas que olvidan, cuando crecen, lo mucho que les costó aprender a leer. Quizá se trate del mayor esfuerzo emprendido por el ser humano, y debe afrontarlo cuando niño. Un adulto rara vez sale triunfante de esa empresa, la de reducir la experiencia a un orbe de símbolos”.

- Calasso, F., *Introduzione al Diritto Comune*, Milano, 1970.
- Calvino, I., *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona, 1993.
- Cannata, C. A., *Historia de la Ciencia Jurídica europea*, Madrid, 1996.
- Caravale, M., *Diritto senza legge. Lezioni di diritto comune*, Torino, 2013.
- Carpintero, F., “Mos italicus, mos gallicus”, *Ius Commune* VI (1997).
- Carpintero, F., “En torno al método de los juristas medievales”, *AHDE* 62 (1982).
- Castillo Gómez, A., “En el viñedo del texto. Libro y lectura en la Universidad Medieval”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija* 5 (2002).
- Cavanna, A., *Storia del diritto moderno in Europa, le fonti e il pensiero giuridico*, Milano, 1979.
- Cicerón, M. T., *Sobre los deberes*, Madrid, 1989.
- Cicerón, M. T., *Sobre el orador*, Madrid, 2002.
- Coing, H., *Derecho Privado Europeo. I. Derecho Común más antiguo 1500-1800*, Madrid 1996.
- Cortese, E., *Le grandi linee della storia giuridica medievale*, Roma, 2010.
- Derrida, J., *Como no hablar y otros textos*, Barcelona, 1997.
- Derrida, J., *La Universidad sin condición*, Madrid, 2002.
- Dickens, C., *Historia de dos ciudades*, Madrid, 2004.
- Durkheim, E., *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, 1982.
- Ecco, U., *El nombre de la rosa*, Barcelona, 1983.
- Eliot, T. S., *La unidad de la cultura europea. Notas para la definición de la cultura*, Madrid, 2004.
- Foucault, M., “¿Qué es la Ilustración? [Qu'est-ce que les Lumières?]”, *Actual* 28 (1994).
- Fromm, E., *¿Tener o ser?*, México, 1978.
- Garzón Vallejo, I., “La utopía política en Hermann Hesse”, *Estudios, Instituto Tecnológico Autónomo de México* 87 (invierno, 2008).
- Gómez-Hortigüela Amillo, A., “El acceso a la excelencia”, *Cuatro estudios a una Obra o “El Arte de Enseñar” de Juan Luis Vives*, Valencia, 1997.
- Guzmán Brito, A., *Ratio scripta*, Frankfurt am Main, 1981.
- Haskins, C. H., *The Renaissance of the 12th Century*, Cleveland, 1927.
- Heidegger, M., *¿Qué es eso de Filosofía?*, Buenos Aires, 1960, p. 51.
- Heidegger, M., *Carta sobre el humanismo*, Madrid, 1970.
- Heidegger, M., *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-34. Entrevista de Spiegel*, Madrid, 1989.
- Hermann Hesse, *Bajo las ruedas*, Barcelona, 1981.
- Hermann Hesse, *El juego de los abalorios*, Madrid, 2012,
- Horkheimer, M. y Adorno, Th., “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas”. *Dialéctica de la ilustración: Fragmentos filosóficos*, Madrid, 2005.
- Horlacher, R., “Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, *Pensamiento educativo* 51, 1 (2014).
- Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, 1962
- Jaspers, K., *La idea de la universidad*, Navarra, 2013.
- Kant, *¿Qué es la Ilustración?*, I., Madrid, 2013.
- Kantarowicz, H., “The *Quaestiones Disputatae* of the Glossators”, *TRG* 16 (1939).
- Kavafis, K., *Poesía completa*, Madrid, 1985.
- Le Goff, J., *La civilización del occidente medieval*, Barcelona, 1999.
- Lewis, C. S., *La abolición del hombre*, Madrid, 2007.
- Lledó, E., *Imágenes y palabras. Ensayos de Humanidades*, Madrid, 1998.
- Luis Vives, J., *La enseñanza de las Disciplinas*, Valencia, 1997.
- Maquiavelo, N. de, *Cartas Privadas de Nicolás Maquiavelo*, Buenos Aires, 1979.
- Maritain, J., “Santo Tomás, apóstol de los tiempos modernos”, *e-aquinas* 5 (septiembre-octubre, 2007).
- Maurrou, H.-I., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, 2004.
- Musil, R., *Las tribulaciones del estudiante Törless*, Barcelona, 1983.



- Nietzsche, F., *Consideraciones intempestivas. III. Schopenhauer como educador*, Madrid, 1999.
- Nietzsche, F., *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Barcelona, 2000.
- Ordine, N., *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, 2013.
- Ortega y Gasset, J., “El caso galileo”, *Obras completas*, V, Madrid, 1983.
- Ortega y Gasset, J., *La rebelión de las masas*, Madrid, 2000.
- Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad. Y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, 2002.
- Pele, A., “Kant, la Ilustración y la domesticación del ser humano”, *CEFD* 23 (2011).
- Pérez Martín, A. y Scholz, J. M., *Legislación y jurisprudencia en la España del Antiguo Régimen*, Valencia, 1978.
- Pieper, J., *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, 2003.
- Platón, *Apología*, Madrid, 2015.
- Platón, *Fedro*, Madrid, 2015.
- Platón, *Prótágoras*, Madrid, 2015.
- Protágoras y Gorgias, *Fragmentos y testimonios*, Barcelona, 1984.
- Rancière, J., *El maestro ignorante*, Barcelona, 2002.
- Sábato, E., *Sobre héroes y tumbas*, Barcelona, 1984.
- Salinas, P., *Defensa del estudiante y de la Universidad*, Sevilla, 2011.
- San Víctor, H. de, *Didascalicon de studio legendi*, Madrid, 2011.
- Sánchez Cámara, I., *Europa y sus bárbaros. I. El espíritu de la cultura europea*, Madrid, 2012.
- Santini, G., “Il sapere giuridico occidentale e la sua trasmissione dal VI all’XI secolo”, *Rivista di Storia del Diritto Italiano* LXVII (1994).
- Savigny, F. C., *Storia del Diritto Romano nel Medio Evo*, Roma, 1972.
- Saxoferrato, B. de, *Digestum Vetus in primum tomum Pandectarum commentaria*, Basel, 1562.
- Schelling, F., *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, Buenos Aires, 2008.
- Solar, J. del, “Hesse: la búsqueda de un reino autónomo del espíritu”, *Los premios Nobel*, Barcelona, 1985.
- Soto Rábanos, J. M<sup>a</sup>, “Las escuelas urbanas y el renacimiento del siglo XII”, *La enseñanza en la Edad Media. X Semana de Estudios Medievales*, Logroño, 2000.
- Spengler, O., *La decadencia de Occidente*, Madrid, 1998.
- Steinbeck, G., *Los hechos del Rey Arturo y sus nobles caballeros*, Barcelona, 1982.
- Steiner, G., *Errata*, Madrid, 1998.
- Steiner, G., *Errata: examen de una vida*, Madrid, 201.
- Steiner, G., *Gramáticas de la creación*, Madrid, 2001.
- Steiner, G., *Los logócratas*, Madrid, 2006.
- Suárez, F., *Manuel Azaña y la guerra del 1936*, Madrid, 2002.
- Téllez, M., “Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de la Universidad”, *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*, Barcelona, 2004.
- Unamuno, M. de, “Lo que es y lo que será la Universidad Española”, en Manuel M<sup>a</sup> Urrutia León, “La opinión de Miguel de Unamuno sobre la “Sociedad de Naciones” y la Universidad española (Dos artículos de 1918), *Revista de Hispanismo Filosófico* 13 (2008).
- Unamuno, M. de, *De la Enseñanza Superior de España*, Revista Nueva, 1899. Ed. *Obras completas*, VIII. *Ensayos*, Madrid, 2007.
- Unamuno, M. de, *San Manuel Bueno, Mártir y tres historias más*, Madrid, 1979.
- Wieacker, F., *Historia del Derecho privado de la Edad Moderna*, Granada, 2000.
- Zeller, E., *Fundamentos de la filosofía griega*, Buenos Aires, 1968.