

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Educación y arquitectura /  
*Education and architecture*

Teresa Romañá  
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68  
Número, 1  
2016

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# EL GYMNASIUM PRUSIANO: TEMPLO GRIEGO DEL IDEALISMO ALEMÁN

## *Prussian Gymnasium: greek temple of german idealism*

MARÍA DOLORES MONTORO RODRÍGUEZ  
*Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68107

Fecha de recepción: 16/11/2015 • Fecha de aceptación: 1/11/2015

Autora de contacto / Corresponding Author: María Dolores Montoro Rodríguez. Email: maria.montoro@hotmail.com

---

**INTRODUCCIÓN.** Tras la caída del Imperio alemán en 1806 tuvo lugar un proceso revolucionario promovido por la elite dominante que buscaba transformar el orden económico y social de una forma pacífica. La necesidad de crear un nuevo sentimiento nacionalista condujo a la búsqueda de un sistema cultural propio, y a la utilización de la antigua Grecia como inspiración. El nuevo modelo social estaría organizado en capas, y el estrato superior sería capaz de asegurarse la permanencia en el poder, gracias a la creación de un sistema educativo adecuado. El Gymnasium, una elitista escuela de secundaria, controlaba el acceso a las principales instituciones oficiales y llegaría a convertirse en un nuevo templo donde residía lo más sagrado del momento: el propio concepto de Estado. **MÉTODO.** Se ha localizado y revisado material referente a tres bloques: situación sociopolítica, normativa promulgada en materia de educación y edificios escolares construidos. Esta documentación se ha analizado por separado y posteriormente se ha realizado un proceso de síntesis, localizando los puntos en que convergen los tres bloques. Estos puntos de encuentro nos conducen a la identificación de modelos espaciales, que son el reflejo del espíritu sociopolítico del momento y representan la materialización de determinadas intenciones. **RESULTADO.** El análisis del conjunto nos ha permitido valorar el Gymnasium, más allá de las características funcionales que a día de hoy pueda tener el edificio, como un universo particular en el que quedan recogidas las inquietudes y el pensamiento del momento en que esta institución fue concebida. **DISCUSIÓN.** En la comparación de los dos modelos, el templo griego y el Gymnasium, resulta de especial interés analizar la concepción que de lo sagrado tenían estas dos culturas. La aplicación de la fórmula griega a la cultura alemana produjo un novedoso modelo espacial, que recogía lo más significativo del pensamiento germano.

**Palabras clave:** *Revolución, Educación, Idealismo, Elite, Templo.*

---

“El destino de la generación actual ya no cabe en el viejo edificio en el cual habitaba su destino.”

G. W. F. Hegel (1972: XXV)

## **Revolución y educación: el renacimiento del Estado prusiano**

El 6 de agosto de 1806 se disuelve definitivamente el Imperio alemán, ante la amenaza de Napoleón de hacerse con el título de Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico. El desmoronamiento del antiguo sistema absolutista y la presión exterior, que exigía el pago de las compensaciones de guerra fijadas en el Tratado de París, intensificaron el ritmo de las reformas, que habían comenzado en el último cuarto del siglo anterior, pero que ahora se observaban como imprescindibles. Este forzado espíritu reformista habría de conducir a un “renacimiento” del Estado prusiano, propiciado por un cambio de escenario en los ámbitos social y económico.

Sin embargo, en el terreno político, los cambios eran vistos con escepticismo. Si bien la aristocracia había aceptado como inevitable la necesidad de entregar parte del poder que anteriormente ostentaba en exclusiva a la alta burguesía, que era quien poseía de hecho el poder económico, la posibilidad de una revolución como la que había tenido lugar en Francia, era el principal peligro a conjurar.

El objeto fundamental de la conocida como “revolución prusiana”, era propiciar el paso de una sociedad estamental, regida por las leyes del sistema de gremios, a una sociedad industrial burguesa, fundamentada sobre las bases del sistema económico capitalista.

En el sistema estamental anterior existía un fuerte componente comunitario que impregnaba todos los ámbitos de la vida de los súbditos. El origen condicionaba al individuo y determinaba el oficio a que habría de dedicarse. El sistema

gremial le ofrecía la protección del grupo, ya que garantizaba tanto las condiciones en que el artesano podría producir sus artículos, como la distribución de los mismos, mediante un entramado legal excluyente que restringía el acceso a cada actividad a los miembros del clan. El individuo acataba las reglas que le imponía el grupo y se beneficiaba de los privilegios que su pertenencia al mismo suponía, y a cambio, renunciaba a desarrollar sus propias inquietudes personales y al derecho de crítica. Esta limitación de la libertad individual estaba regulada no solo por las leyes del sistema estamental, sino por un principio religioso que procedía, concretamente, del mundo luterano. El luteranismo reconocía la libertad individual, pero exigía que esta fuese ejercitada hacia el interior.

El cambio de modelo suponía la ruptura de la cerrada esfera del sistema estamental y la liberación de las fuerzas individuales, que serían orientadas hacia un nuevo sistema productivo. En este proceso hubo dos elementos que jugaron un papel decisivo: el programa liberal y un sistema educativo creado a su medida. El primero proporcionaría las directrices por las que habría de regirse el nuevo sistema, y el segundo se encargaría de canalizar las fuerzas liberadas hacia el objetivo deseado. Como afirma Herrlitz (2005: 29), la remodelación del Estado debía basarse en una política y una pedagogía mutuamente dependientes.

Frente a los círculos gremiales, el nuevo sistema pretendía imponer las leyes del libre comercio y el “derecho de contrato” frente al “derecho de estatus” del periodo previo (Herrlitz, 2005: 17). El resultado sería una sociedad organizada en capas sociales, en la que el elemento de definición no sería ya el origen, sino la capacidad económica de sus integrantes.

En este proceso “revolucionario”, también conocido como “revolución desde arriba”, que había sido iniciado, a diferencia del caso francés, por parte de las elites dirigentes, y que

trataba de evitar a toda costa las revueltas populares, el sistema prusiano sustituyó el derramamiento de sangre, que había caracterizado al modelo revolucionario francés, por un planteamiento teórico que justificase los cambios de una forma pacífica. En este aspecto, las autoridades prusianas encontraron en la filosofía idealista la base intelectual necesaria para acometer las reformas, y en Georg Wilhelm Friedrich Hegel al sastre que confeccionaría un traje a su medida.

### **La cultura como instrumento de unificación nacional**

Uno de los mayores problemas a los que habrían de hacer frente los reformistas prusianos de cara a la reconstrucción del Estado era la profunda división interna que vivía el país (Ripalda, 1978). Esta falta de cohesión interior se debía, por una parte, a la gran heterogeneidad de territorios que componían la unidad política durante el Imperio, y por otra, a la profunda escisión existente en el terreno social, en el que existían básicamente dos grandes bloques: una clase alta (fundamentalmente la aristocracia) que contaba con todo tipo de privilegios, y una gran masa que incluía al resto de la población, a la que no se podía atribuir siquiera la denominación de “clase”. Estos dos grupos habían desarrollado formas de expresión propias tan diferentes entre sí, incluso en la utilización del propio lenguaje común, que resultaban ininteligibles a los sectores foráneos.

Ante este deslavazado amasijo de personas y territorios, las autoridades prusianas buscaron en el sentimiento nacionalista el elemento de cohesión que permitiera construir, a partir de los pedazos existentes, una base sólida sobre la que apoyar el nuevo Estado.

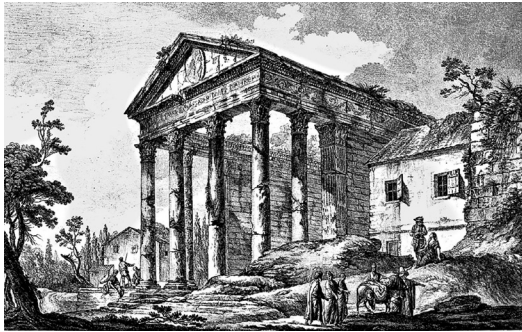
Sin embargo, aparte del orgullo imperial, que durante tanto tiempo había camuflado bajo la unidad política una falta de integración real de sus territorios, no había ningún otro elemento

capaz de representar un sentimiento nacional común. El nuevo Estado exigía la creación de una nueva simbología nacional, capaz de activar la motivación de los ciudadanos recién liberados y desvinculada por completo de la decadencia que el periodo anterior resumaba. En este sentido, se encontró en la cultura el aliado perfecto. Como apunta Siegfried Giedion (1957: 43), solo las épocas pretéritas señaladas por una verdadera vida cultural poseyeron la fuerza y la capacidad necesarias para crear verdaderos símbolos, que únicamente son posibles allí donde surgieron una conciencia y una cultura unificadoras. De este hecho hubieron de ser conscientes las autoridades prusianas, puesto que miraron hacia la antigüedad clásica como referente de cultura total, con la esperanza de obtener de ella la receta para crear su propio modelo cultural unificado.

La necesidad de un referente cultural y social sólido condujo a la utilización de Grecia como concepto genérico que llegó a aglutinar no solo los diferentes periodos históricos de la antigüedad helena, sino incluso Roma, bajo el paraguas idealizado de una sociedad cuasiperfecta, donde se “armonizaba completamente al individuo con su mundo” (Valcárcel, 1988: 38) y en la que como decía Schiller “de la unidad de las leyes naturales y la espiritualidad de las leyes morales [...] brotó la verdadera libertad” (Valcárcel, 1988: 39). El concepto de libertad, tan valorado por la clase burguesa y tan necesario, por otra parte, para el desarrollo de su programa liberal, se encarnó en la sociedad griega, de la que se obviaron, como señala Amelia Valcárcel (1988: 38), las cuestiones no deseadas, como la esclavitud en la que vivía una parte importante de la población. Frente a estas interesadas omisiones, se resaltaron otros aspectos, como la situación de los artistas en su calidad de profesionales libres, que por primera vez en la historia firman con su nombre las producciones artísticas, es decir, aparece por primera vez la individualidad asociada al desarrollo de una actividad profesional. Este hecho fue considerado como el primer referente histórico de modelo

liberal, que promueve el desarrollo personal del individuo dentro del interés general y permite el surgimiento de la libre competencia.

**FIGURA 1. Vista del templo de Apolo en Istria (Le Roy, 1758: I)**



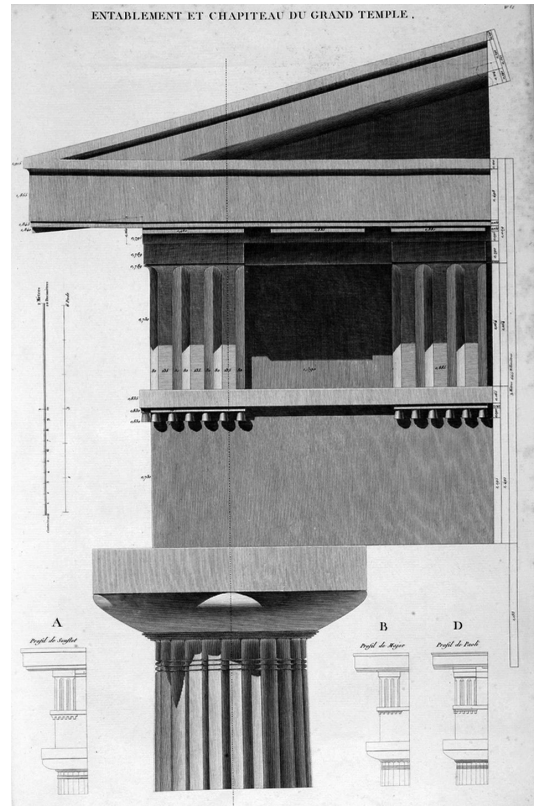
Sin embargo, pese al deseo de establecer la antigüedad clásica como referente de sociedad ideal, los estudios históricos que desde mediados del siglo XVIII se ocupaban de las antigüedades griegas de un modo científico, arrojaban la certeza de que, como afirma Alste Oncken (1981: 9), “lo clásico de los antiguos fundó un mundo no recurrente, no comprensible ni repetible mediante ninguna regla”.

En cualquier caso, pese a esta aparente paradoja, la visita al mundo antiguo nunca estuvo orientada a copiar sus productos, sino a obtener de él la fórmula que permitiese producir un arte nacional. Como afirmaba Friedrich Schlegel “cada cual ha encontrado en los antiguos lo que necesitaba o lo que quería: preferentemente a sí mismo” (Marchán, 2010: 22). Y en esta búsqueda de la propia identidad, los prusianos supieron extraer del aparentemente agotado universo griego, nuevas fuerzas creativas.

Uno de los aspectos más valorados por ellos fue la capacidad de los helenos para crear un arte genuino, que pasa por un proceso en el que, partiendo de las expresiones más elementales, culmina en la perfección para después degenerar en lo superfluo (Winckelmann, 2014: 51), es decir, es capaz de pasar por todas las etapas

del desarrollo por sí mismo y puede considerarse, por lo tanto, como un arte completo, sin contaminar en ninguno de sus estadios por influencias externas, por lo que podría ser utilizado como referencia para crear un arte propiamente alemán.

**FIGURA 2. Entablamento y capitel del gran templo (Delagardette, 1799: VII)**



Además, pese a la generalización e idealización que del mundo griego se hizo durante el siglo XVIII, Winckelmann había situado en 1755 el esplendor del arte clásico en torno a los siglos V y IV, a. C. (Winckelmann, 2008: 10). En este periodo las figuras están dotadas de una serenidad que parece abstraerlas del mundo real. Esta actitud promueve la separación del mundo material y tiende hacia una espiritualización de las imágenes. Promover la inclinación hacia lo espiritual era uno de los objetivos principales

de la filosofía idealista, que pretendía romper con el utilitarismo que había caracterizado a la Ilustración y del que se nutrían los círculos gremiales, y encontró en esta desmaterialización del periodo clásico, la plasmación artística de sus propios intereses. Las creaciones de esta época poseen, además, un sentido del equilibrio capaz de compensar las turbulencias que el desplome del imperio, no solo en el sentido político, sino también y fundamentalmente en el aspecto anímico, habían provocado en la población germana. La antigüedad clásica funcionó, de algún modo, como el refugio en el que la intelectualidad alemana se resguardó hasta que hubo pasado la tormenta.

### **La educación neohumanista de la elite prusiana**

La gran reforma del sistema educativo prusiano fue puesta en marcha por Friedrich Wilhelm III poco después de la disolución del Imperio y fue utilizada por el monarca y su corte como uno de los principales instrumentos de cara a la consecución del cambio de modelo económico.

La filosofía idealista tuvo su vertiente pedagógica en el movimiento de formación neohumanista, que trató de materializar las ideas reformistas en un sistema educativo concreto. El primer responsable de la “sección de culto y educación” (Sektion für Kultus und Unterricht) entre febrero de 1809 y junio de 1810 fue Wilhelm von Humboldt.

El principio fundamental de igualdad de derechos quedaba recogido en el deseo de establecer una educación nacional general continuada para todos los jóvenes, desde la primera incorporación a la escuela hasta los 18 años, como el final de la vida escolar (Herrlitz, 2005: 30).

En palabras de Jachmann:

“... aquí ningún ciudadano es más o menos que el resto; puesto que todos tienen iguales

derechos y responsabilidades para con el Estado: así se deduce del concepto de ciudadano, que todos los niños de un Estado han de ser educados con los mismos derechos y obligaciones” (Herrlitz, 2005: 31).

Para la consecución de la educación nacional general, Humboldt estableció tres niveles claramente definidos, con funciones de formación propias acotadas de forma precisa para cada uno de ellos, pero relacionados entre sí, de modo que pudiesen ser interpretados como partes de un sistema continuo, en el que cada nivel, pese a tener personalidad propia, sirviese de preparación para el siguiente. Estos tres niveles eran “educación elemental” (*Elementarunterricht*), “educación secundaria” (*Schulunterricht*) y “educación universitaria” (*Universitätsunterricht*). Todos ellos debían estar impregnados de un espíritu idealista que se desvinculaba por completo del utilitarismo que había caracterizado la etapa anterior. En el sistema estamental, la educación estaba orientada al mundo de los oficios, en el que cada niño era instruido desde una edad temprana, y mediante el cual todos habían de resultar “útiles” a la sociedad. La ruptura con este materialismo en la educación es una muestra más del deseo de distanciamiento respecto al modelo gremial. En el nuevo sistema educativo el joven no habría de decidir hasta una etapa bastante tardía cuál sería su profesión, y esto permitía ir rompiendo poco a poco los cerrados círculos que el sistema estamental había establecido. Por otra parte, el idealismo, que invita más a la vida contemplativa que a la actividad manual, y que encuentra un claro referente en el periodo clásico del arte griego, es, como afirma Arnold Hauser, una negación de la realidad:

“... todo idealismo, toda oposición entre el mundo de las ideas intemporales, de los valores absolutos, de las normas puras, y el mundo de la experiencia y de la práctica, significa en cierto modo un apartamiento de la vida y una retirada a la pura contemplación y lleva consigo la renuncia a cambiar



la realidad [...] Tal actitud favorece a las minorías dominantes” (Arnold Hauser, 1998: 124-125).

Resulta evidente que un sistema educativo que planteaba una formación totalmente desvinculada de los aspectos prácticos de la vida y que sumía al sujeto en la meditación, era solo adecuada para un grupo social con un estatus acomodado, que no necesitase del trabajo para su subsistencia. De modo que frente a la teoría, que reconocía la igualdad de derechos entre todos los hombres y planteaba una educación generalista como instrumento del proceso de emancipación social (Abellán, 1981: 225), las medidas que se tomaron a continuación evidenciaron el deseo de restringir las posibilidades de formación a ciertos grupos, monopolizando la educación de calidad para la elite dominante (aristocracia y alta burguesía) y truncando las posibilidades de promoción de las clases más desfavorecidas. El propio Wilhelm von Humboldt, diseñador en primera instancia de la educación nacional general y firme defensor de la “escuela continuista”, había afirmado en 1792 que los dos puntos fundamentales a los que la teoría política debía dirigirse eran la determinación de la parte llamada a mandar y de la parte llamada a obedecer (Abellán, 1981: 138). El sistema educativo, en su calidad de herramienta al servicio del poder político, ayudó a diferenciar de forma clara estos dos grupos.

Una de las medidas más efectivas en este sentido fue el abandono que sufrió la educación elemental por parte de las autoridades prusianas. Pese a que el Estado mantuvo las labores de vigilancia y control sobre los profesores y los contenidos impartidos en este nivel educativo, los medios con los que contaban sus gestores eran realmente limitados. Las instalaciones en las que se instruía a los alumnos eran muy deficientes. Al no contar, en la mayoría de ocasiones, con espacios propios, las clases debían ser impartidas en casas de alquiler, almacenes e incluso cobertizos que no disponían siquiera de

mecanismos para regular las condiciones de humedad y temperatura y provocaban con ello graves problemas de salud e higiene. A las malas condiciones de las instalaciones había que sumar la falta de consideración que el Estado mostraba hacia los profesores de primaria, cuya formación solía ser deficiente y recibían unos sueldos de miseria en contraprestación por su trabajo (Robson, 1874: 20). Los niños de las clases más bajas, que se veían obligados a asistir a estas escuelas, aprendían a leer, a escribir y unos rudimentos básicos de matemáticas que les permitían realizar las operaciones más elementales.

Frente a la más que deficiente primaria, el gobierno prusiano volcó todos sus esfuerzos en la educación secundaria, hasta el punto de procurarle el calificativo de “mejor educación secundaria del mundo”, en palabras de Edward Robert Robson (1874: 145), el arquitecto y teórico inglés. Estos esfuerzos se materializaron en la creación de una institución escolar de grado medio que sería la que habría de recoger las ideas reformistas y pasaría a convertirse en símbolo del cambio: el *Gymnasium* prusiano. Durante los primeros años de la “revolución”, el grueso de la normativa promulgada por las autoridades escolares estaría dirigido a regular esta institución.

## **La constitución del *Gymnasium***

La reforma educativa de Friedrich Wilhelm III comenzó con la revisión de las escuelas de secundaria, denominadas *Gelehrtenschulen* hasta ese momento. Uno de los primeros aspectos a tratar fue la definición de un estándar de calidad objetivo de cara a normalizar este tipo de establecimientos escolares. Para ello se examinaron las escuelas existentes y se seleccionó un pequeño número de ellas, que serían las que a partir de ese momento pasarían a llamarse *Gymnasium*. Otro de los aspectos que conferiría al *Gymnasium* su particular carácter sería el referente al alumnado que habría de acoger. En

este sentido, la vocación elitista de la institución estuvo clara desde el principio; esta habría de ser la escuela en la que la clase más alta de la sociedad prusiana formase a su descendencia. Habiendo definido de antemano el carácter segregacionista del centro, eran dos los objetivos a cumplir: por una parte, había que hacer la institución lo suficientemente atractiva para que la aristocracia, que hasta ese momento se educaba en las exclusivas academias para caballeros (*Ritterakademien*) de carácter privado, comenzase a utilizar el Gymnasium nacional como lugar de formación preferente, y por otra, había que expulsar del sistema a los estratos sociales medios y bajos que anteriormente compartían escuela con la alta burguesía en las *Lateinschulen* del periodo previo. Lo primero se consiguió incidiendo en el carácter prestigioso de la institución. Para lo segundo, se eliminaron las becas y ayudas que permitían a las clases más bajas la entrada en el sistema educativo de grado medio, y se endurecieron las condiciones de acceso al mismo mediante la implementación en los centros de durísimos exámenes de madurez (*Reifeprüfungen*), cuya preparación solo una clase social con una gran solvencia económica podía costear.

Esta desproporción entre una deficiente educación primaria y una excelsa secundaria fue en realidad un eficaz instrumento de organización de clases, que aseguró a los diseñadores de la “revolución desde arriba” el confinamiento de los grupos más desfavorecidos en los estratos más bajos.

El gran escalón entre los dos niveles educativos funcionó como una barrera social que truncaba las posibilidades de ascenso de las clases bajas y blindaba el control de los sectores estratégicos a los grupos reaccionarios que ostentaban el poder.

Probablemente la herramienta más importante con la que contó el gobierno prusiano para regular el acceso a sus altos organismos fue el examen del Abitur. Esta era una prueba estatal

que había sido creada en 1788 por Friedrich Wilhelm II mediante el Edicto de 23 de diciembre, y que en un primer momento solo pretendía investigar acerca de las capacidades del alumno de cara a la concesión de becas estatales. Sin embargo, con la reforma educativa llevada a cabo por Friedrich Wilhelm III, la legislación en materia educativa se orientó a definir de una forma cada vez más precisa las condiciones en que esta prueba debía realizarse. Mediante la orden de 15 de junio de 1812 se especificaban los contenidos que habrían de ser examinados y se extendía la obligatoriedad del examen a todos aquellos que quisieran optar a una plaza en el funcionariado, aunque seguía sin ser preceptivo para el ingreso en la universidad. A esta normativa vino a sumarse la reglamentación de 4 de junio de 1834, que establecía la obligatoriedad de superar el Abitur para acceder a todas las licenciaturas, excepto a la de filosofía, que no conducía a ningún examen estatal y decretaba la prueba como preceptiva para la matriculación en las academias del ejército, que posibilitaban la realización de una carrera militar reglada (Paulsen, 1885: 568). Esta orden fijaba también el Gymnasium como el único lugar posible para la realización de la prueba.

Con la obligatoriedad de superar este examen para ingresar en cualquiera de los tres grandes pilares que soportaban la nación: el ejército, el funcionariado y las elites intelectuales, el Abitur se consolida como el mecanismo que posibilita el acceso a las máximas instancias oficiales, y al establecer el Gymnasium como único lugar autorizado para su realización, se convierte a esta institución escolar en la puerta de acceso al Estado prusiano.

### **El Gymnasium: templo de la nueva humanidad germana**

En este momento de grandes cambios, el debate sobre los fundamentos en que habría de basarse el nuevo Estado y la discusión acerca de



la forma que habría de adoptar la arquitectura oficial, y particularmente el Gymnasium, como uno de los edificios más fuertemente a él vinculados, discurrieron de forma paralela.

En palabras de Hegel (1987):

“... un edificio destinado a revelar un significado general no tiene más finalidad que esa revelación, y por tal motivo es símbolo, que se basta a sí mismo, de una idea esencial con un valor general y un lenguaje mudo dirigido a los espíritus” (pp. 40-41).

En lo que al valor simbólico se refiere, nuevamente fue la antigüedad griega la que proporcionó los elementos necesarios para dotar al Gymnasium de un significado preciso. La relación entre el mundo griego y la pedagogía tenía ya un cierto recorrido a principios del siglo XIX. Fue Herder quien en 1793 acuñó el término “formación para la humanidad” (*Bildung zur Humanität*). Para él, en un contexto generalizado que pretendía convertir el helenismo en objeto de culto, los griegos fueron los únicos que deificaron lo humano, o más exactamente, lo que de elevado hay en lo humano, en oposición a lo que posteriormente hizo la cristiandad. Según él, la idea de la humanidad se encarna en los griegos, y podemos llegar a ella elevándonos a nosotros mismos hasta sus ideales. Para Herder, la tarea de la Gelehrtenschule es transmitir esta visión; ella es el templo de los griegos en la tierra, al que son conducidos los jóvenes de todos los pueblos para recoger en ellos la idea de humanidad (Paulsen, 1885: 516-519).

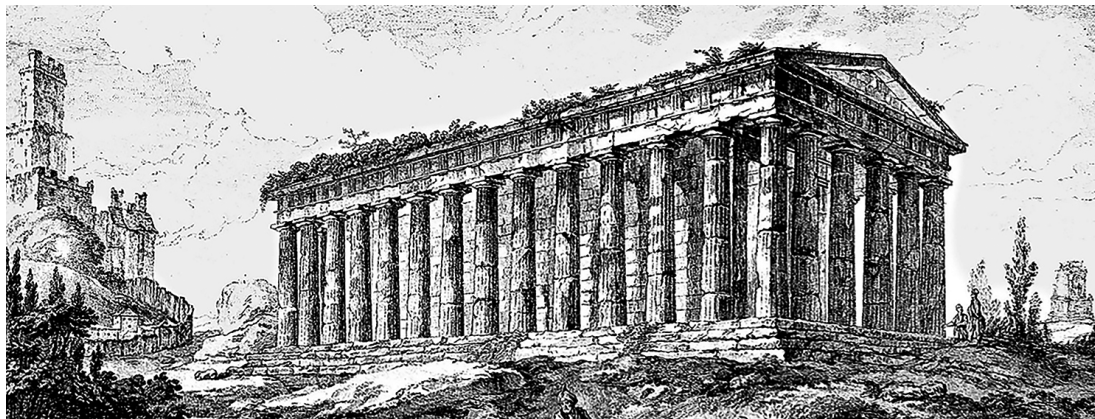
Como afirma Friedrich Paulsen (1885: 591), la razón última de esta deificación de lo humano, y su asociación directa con la antigüedad, se encuentra en la imposibilidad del hombre de renunciar a la religión. Para aquellos hombres, que desde finales del siglo XVIII clamaban por un cambio de modelo, la antigüedad sustituye a la cristiandad como religión y el Gymnasium (la anterior Gelehrtenschule

revisada), es su templo. Es aquí donde el patrón griego se transmite a los jóvenes prusianos. Pero no es un patrón imitativo, sino un patrón espiritual, mediante el cual el pueblo alemán, impulsado por su espíritu, debe alcanzar un concepto de humanidad propio. Este es el lugar del que brotará la nueva cultura alemana.

El Gymnasium se identifica con el templo griego, pero es un templo griego reinterpretado según las normas y las tradiciones alemanas. Es el receptáculo de lo sagrado, que para la teoría hegeliana, no es un dios, sino el concepto mismo de Estado. Para Hegel, el Estado es el lugar común en el que confluyen las diferentes individualidades. Es él quien garantiza el desarrollo personal y dirime los posibles conflictos de intereses, pero sobre todo, es donde reside la moral. Este es, para la teoría idealista, el valor supremo que habrá de regir las relaciones entre individuos libres; lo que enseña al hombre a sobreponerse a sus instintos (Quintana Cabanas, 2013: 382). Es en cierta forma, asociando con los principios éticos de que hablaba Wax Weber (2015: 23), el freno que impide que la codicia humana se desate, al eliminar los límites del restrictivo sistema mercantilista gremial e instaurar las leyes del libre comercio y la libre competencia. El individuo ha de desarrollar sus capacidades, pero dentro de los límites que el Estado, por mediación de la moral, ha impuesto. Hegel no especifica la forma concreta en que la moral ha de ser transmitida a los jóvenes, pero hace hincapié en el uso de la disciplina, necesaria, según él, para un buen adoctrinamiento (Marcuse, 1972: 63).

La asociación del Gymnasium con el templo griego estará implícita en el edificio, aunque no siempre se mostrará de forma clara; de éste tomará ocasionalmente algunos elementos, que serán sometidos a nuevas leyes. Según Hegel (1987: 92-98), en la relación de fuerzas que define la construcción del periodo clásico griego, se establece una jerarquía entre elementos

FIGURA 3. Templo de Teseo en Atenas (Le Roy, 1758: XI)



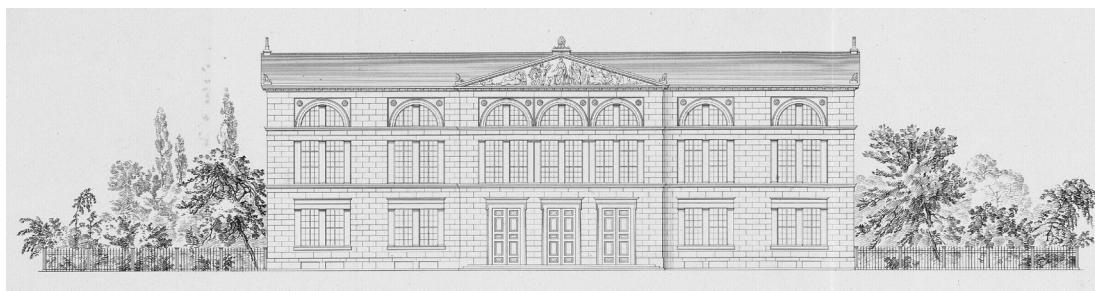
portantes y elementos portados. El problema se plantea al llegar a la cubierta. En los pueblos meridionales apenas tienen que soportar lluvias y tormentas, por lo que les bastaría con una cubierta horizontal. Pero en una arquitectura que busca la belleza, la sola necesidad no tendría un papel decisivo, sino que debe tener en cuenta otras exigencias. La parte alta, la techumbre, no tiene que soportar nada, sino que ha de ser soportada, por lo tanto, debe estar hecha de modo que muestre que no puede portar, y tener, por tanto, forma de ángulo agudo u obtuso.

La forma triangular de la cubierta se manifiesta fundamentalmente en su parte frontal, concretamente en el “frontón”, y este será precisamente el elemento que el Gymnasium

usará de modo recurrente, aunque desvinculado totalmente de la gramática constructiva de la que participaba en su origen. El frontón clásico se convierte en el símbolo indicativo de que un determinado edificio escolar es un Gymnasium, porque del mismo modo que en el templo griego la cubierta es el elemento de más rango en la escala jerárquica de fuerzas, en el sistema educativo prusiano, el Gymnasium es la institución que permite el acceso no solo a una educación superior, sino a las más altas instancias del Estado.

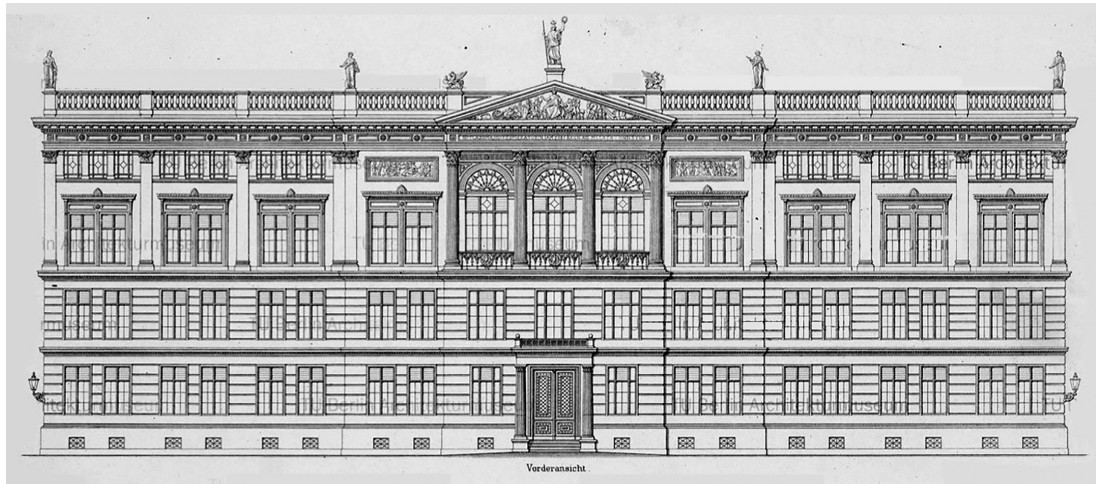
En cuanto a la configuración general del edificio, el Gymnasium se plantea como un cuerpo sólido. No trata de relacionarse con lo que se encuentra alrededor, sino que se posa limpiamente sobre

FIGURA 4. Alzado de Gymnasium en Stettin (1832)



Fuente: TU Berlin Architekturmuseum, Inv. Nr. 8109, 30.

FIGURA 5. Alzado del König Wilhelm Gymnasium de Berlín (1863)



Fuente: TU Berlin Architekturmuseum, Inv. Nr. ZFB 17,009.

un plano horizontal, definiendo claramente su área de influencia.

Pese a tratarse de volúmenes claramente definidos, los Gymnasien de principios del XIX no están concebidos como cuerpos escultóricos que puedan ser recorridos en su perímetro. La composición en ellos se basa en planos verticales independientes, es decir, son las fachadas las que recogen el significado del edificio, y obligan al observador a situarse de forma perpendicular a ellas para poder valorarlas correctamente. La fachada más importante, aquella que mejor refleja el carácter del edificio, es la fachada de acceso. Esta se encuentra siempre situada en uno de los lados mayores del paralelepípedo que conforma el edificio, y presenta una rigurosa simetría en la composición de los huecos, que podría ser reflejo de la estricta disciplina que se exigía a los alumnos del centro.

Este paño suele estar recorrido por fuertes líneas horizontales que convierten el edificio en un sistema estratificado, en el que unos elementos se apoyan sobre otros. De esta forma se refleja el funcionamiento interno de la institución, que agrupa los niveles inferiores (Sexta y

Quinta), en la planta baja y va aumentando de rango a medida que se asciende de nivel hasta culminar en la planta más alta, donde se encuentran las clases de Prima. Esta subdivisión en niveles está presente tanto en el propio sistema educativo (al menos en su teoría, como se mencionó con anterioridad), como en la concepción que de la relación entre el hombre y el mundo tenía Hegel. Este divide el desarrollo de la cultura en diferentes estadios que son diferentes maneras de aprehender y dominar el mundo y de adaptarlo a las necesidades y potencialidades humanas (Marcuse, 1972: 61).

### Donde habita la moral

En la planta superior se encuentra también la que sin duda es la estancia más importante de todo el conjunto: el Aula.

El Aula prusiana es el lugar en el que se realiza la prueba del Abitur. Es la verdadera razón de ser del edificio y el espacio más representativo dentro del mismo. Puede llegar a ocupar hasta dos terceras partes del volumen total, pese a que en un principio será usada apenas un par

de veces al año, coincidiendo con las dos convocatorias anuales de la prueba oficial.

Si el *Gymnasium* es un templo griego reinterpretado, el Aula es el lugar más sagrado dentro del mismo, el equivalente a la *cella* en la que se encontraba el dios en el caso heleno. Como mencionamos anteriormente, lo más sagrado dentro de la teoría idealista hegeliana es el Estado y el valor supremo dentro de él es la moral. El Aula es la depositaria última de la formación moral que el edificio habría de transmitir. Este hecho se concreta en dos aspectos fundamentales: por una parte, forma ciudadanos libres y competitivos, cuya actividad productiva se ve limitada por unas normas de comportamiento dictadas por el propio sistema, y por otra, fomenta un nuevo tipo de socialización basada en “una comunidad independiente de lo subjetivo” (Apel, 1995: 48).

El primer aspecto deriva del hecho de que este espacio ostenta la exclusividad para realizar en él los exámenes oficiales que permiten la entrada en las altas instituciones del Estado. Con la implementación de las pruebas públicas, se introduce el concepto de *competitividad*, y es por lo tanto aquí, en el Aula, donde se materializa el principio de la libre competencia, base fundamental sobre la que se asentará la economía del nuevo Estado capitalista prusiano. Es aquí también donde se ponen las normas que regularán, en líneas generales, el funcionamiento del mismo. Este espacio se convierte en un área común en el que convergen las diferentes individualidades bajo la observación de una estricta moral, es decir, en una materialización del propio Estado según la teoría hegeliana.

Respecto a lo segundo, en el modelo estamental, el niño recibía en el ámbito de la familia tanto los conocimientos necesarios para desarrollar un oficio, como las herramientas para desenvolverse socialmente. Con el cambio de modelo, esta continuidad se rompe. La escuela

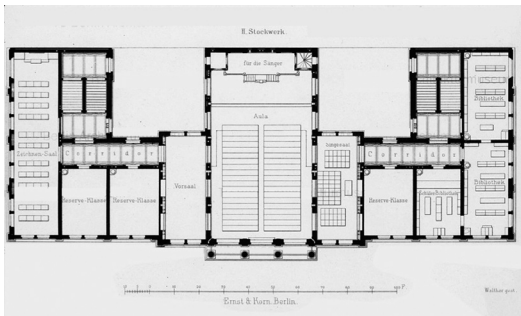
pasa a ser, en palabras de Hegel, la intermedia-ria “entre la familia y el mundo real” (Apel, 1995: 46), es el elemento de conexión entre ellos. La escuela se convierte, de este modo, en un lugar para el fomento de una nueva socialización que rompe con el aspecto afectivo de la familia, donde el niño es amado y reprendido sin razón, y pasa a formar parte de un sistema de relaciones sociales objetivas (Apel, 1995: 47).

En este aspecto, la consolidación de la burguesía como grupo social llevó aparejada la aparición de ciertos ritos que contribuyeron a definir su conciencia de clase. Uno de los más importantes fue la asistencia a conciertos de música, que por primera vez en esta época comenzaron a celebrarse en lugares públicos. En la evolución que sufrieron las Aulen a lo largo del siglo XIX, se observa una tendencia a convertir estos espacios, inicialmente reservados exclusivamente para la realización de los exámenes oficiales, en pequeños auditorios, siendo habitual encontrar en los planos originales incluso la disposición del escenario, en el que se marca el lugar para los cantantes y los bancos dispuestos en la sala para los espectadores. Es común también que incorporen instrumentos, como órganos, que aparecen igualmente reflejados en los planos. Con la asistencia a estos conciertos y representaciones dentro del edificio escolar, los alumnos del *Gymnasium* no solo ejercitaban sus dotes artísticas y cultivaban su gusto musical, sino que ensayaban los rituales sociales en los que habrían de participar en su vida futura, cuando perteneciesen de hecho al “mundo real” del que hablaba Hegel.

En el templo griego la *cella* es un lugar impenetrable; es la casa del dios en la que este reside y a la que solo accede el sacerdote para realizar el ritual. El hecho de que el Aula sea un lugar de reunión marca una diferencia fundamental respecto a esta y demuestra, una vez más, que se trata de modelos muy distintos que sirven a intereses completamente diferentes.



**FIGURA 6. Planta segunda del König Wilhelm Gymnasium de Berlín (1863)**



Fuente: TU Berlin Architekturmuseum, Inv. Nr. ZFB 17,012.

Probablemente sea en la forma de aproximarse a este lugar sagrado, es decir, en el ritual de acceso, donde se evidencian de una forma más clara las diferencias entre ambos modelos: el templo griego del periodo clásico y el templo neohumanista del idealismo alemán.

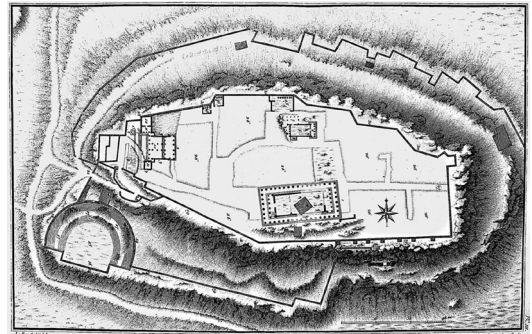
Como afirma Hegel, en referencia al templo clásico:

“Ninguna parte sobrepasa a otra, sino que el todo se extiende a lo largo y a lo ancho y se expande sin elevarse. Para hacerse una idea de la fachada apenas es preciso dirigir las miradas hacia arriba; por el contrario, los ojos se ven solicitados en el sentido de la anchura, mientras que los edificios alemanes de la edad media suben y se elevan casi sin mesura” (Hegel, 1987: 103).

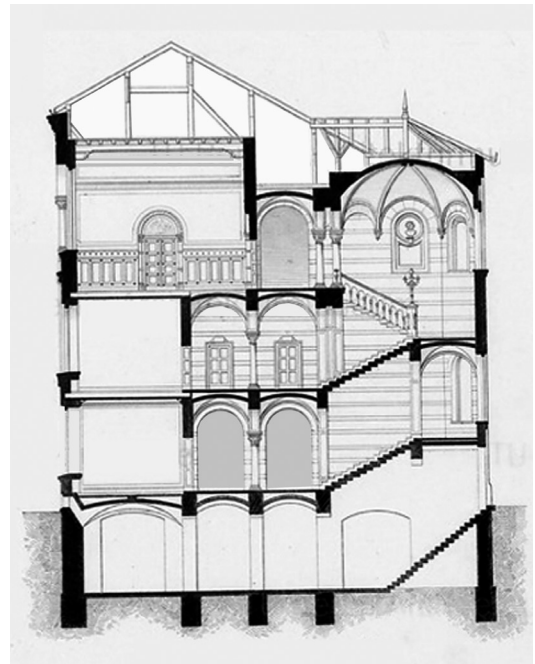
Es esta contraposición entre la concepción horizontal del espacio en los griegos y la tendencia a lo vertical de los germanos, la que marca la mayor diferencia entre ellos.

En el caso griego, el proceso de acercamiento hasta el lugar sagrado discurre en el plano horizontal. El edificio es concebido como un objeto escultórico que se valora en todo su volumen, por eso, para acceder al interior de la nave en la que se encuentra el dios, hay que realizar un recorrido procesional bordeando su perímetro.

**FIGURA 7. Plano de la ciudadela de Atenas (Le Roy, 1758: I II)**



**FIGURA 8. Sección de Gymnasium en Köln (1861)**



Fuente: TU Berlin Architekturmuseum, Inv. Nr. ZFB 17,040.

Sin embargo, en el caso del Gymnasium, es la verticalidad la que marca el lugar sagrado; una vez situados de forma perpendicular a la fachada de acceso, hay que elevar la vista para encontrarlo. El Aula es un elemento fácilmente reconocible, de hecho, es el gran reclamo

hacia el exterior; el indicativo de que en el edificio se imparte una educación de calidad asociada a la elite. La grandeza de este espacio suele contrastar con las pequeñas dimensiones del acceso, situado en la base del edificio, coincidiendo con el eje de simetría del conjunto. El reducido tamaño del hueco de entrada refleja, por una parte, el carácter inaccesible, tanto de la educación que se imparte en el centro, como de las pruebas oficiales que en él se realizan, pero además, expresa la necesidad de acceder a él de forma individual, es decir, en calidad de individuo.

El elemento central, que articula los diferentes estratos en que se divide el edificio y atraviesa las plantas como una gran columna vertebral, es la escalera. Recibe el mismo tratamiento pomposo que se otorga al Aula y es el elemento de conexión que conduce a ella desde la base. Es aquí, en las escaleras, donde el individuo, gracias a su esfuerzo personal, culmina el ritual de acercamiento al lugar sagrado, mediante un movimiento vertical que representa la elevación hacia la espiritualidad que promueve la teoría idealista, a la vez que escenifica el ascenso social que la superación del Abitur representa.

## Referencias bibliográficas

---

- Abellán, J. (1981). *El pensamiento político de Guillermo von Humboldt*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Apel, H. J. (1995). *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Blättner, F. (1960). *Das Gymnasium*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Delagardette, C.-M. (1799). *Les ruines de Paestum ou Posidonia*. París: Barbou.
- Giedion, S. (1957). *Arquitectura y comunidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Debate.
- Hegel, Georg W. F. (1972). *La constitución alemana*. Madrid: Aguilar.
- Hegel, Georg W. F. (1987). *Arquitectura*. Barcelona: Kairós.
- Herrlitz, H.-G. (2005). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim y Munich: Juventa.
- Le Roy, J.-D. *Les ruines des plus beaux monuments de la Grece*. París: Guerin & Delatour.
- Marchán Fiz, S. (2010). *La disolución del clasicismo y la construcción de lo moderno*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marcuse, H. (1972). *Razón y Revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oncken, A. (1981). *Friedrich Gilly, 1772- 1800*. Berlín: Mann.
- Paulsen, F. (1885). *Gesichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderen Rücksicht auf den klassischen Unterricht*. Leipzig: Vest & Comp.
- Quintana Cabanas, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: UNED.
- Ripalda, J. M. (1978). *La nación dividida*. México, Madrid y Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robson, E. R. (1874). *School architecture*. Londres: John Murray.
- Valcárcel, A. (1988). *Hegel y la ética. Sobre la superación de la "mera moral"*. Barcelona: Anthropos.
- Weber, M. (2015). *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Winckelmann, J. J. (2008). *Reflexiones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y en la escultura*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Winckelmann, J. J. (2014). *Historia de las artes entre los antiguos*. Madrid: Rabasf.



## Abstract

---

### *The prussian Gymnasium: the greek temple of german idealism*

**INTRODUCTION.** After the fall of the German Empire in 1806 there was a revolutionary process promoted by the ruling elite that sought to transform the economic and social order in a peaceful manner. The need to create a new nationalist sentiment led to the search for an own cultural system, and the Germans turned to Ancient Greece for inspiration. The new social model was to be organized in layers, and the top level would be able to ensure the permanence in power, thanks to the creation of a proper education system. The Gymnasium, an elite High School, controlled the access to the main official institutions and would become a new temple where the most sacred concept of the moment—the State itself—, inhabited. **METHOD.** This paper has located and reviewed material on three areas: the socio-political situation, the enacted legislation on education and the school buildings themselves. This documentation has been analyzed separately and then carrying out a process of synthesis, the points on which the three blocks converge have been located. These meeting points lead us to the identification of spatial models which reflect the socio-political spirit of the moment and are the materialization of certain intentions. **RESULT.** The analysis of all this material allowed us to assess the Gymnasium, beyond the functional characteristics that the building might have today, as a particular universe in which the concerns and thinking of the age were collected. **DISCUSSION.** In the comparison of the two models: the Greek temple and the Gymnasium, it is of particularly interesting to analyze the concept of sacred in these two cultures. The application of the Greek formula to the German culture produced a new spatial model, which contained the most significant of German thought.

**Keywords:** *Revolution, Education, Idealism, Elite, Temple.*

## Résumé

---

### *Gymnase prussien: temple grec de l'idéalisme allemand*

**INTRODUCTION.** Après la chute de l'Empire allemand en 1806 il eut lieu un processus révolutionnaire promu par l'élite dirigeante qui cherchait à transformer d'une manière pacifique l'ordre économique et social. La nécessité de créer un nouveau sentiment nationaliste conduit à la recherche d'un système culturel propre inspiré dans la Grèce antique. Le nouveau modèle social fût organisé en couches, et le niveau supérieur fût capable d'assurer sa permanence dans le pouvoir, grâce à la création d'un système éducatif de qualité. Le Gymnasium, un lycée d'élite, contrôlait l'accès aux principales institutions officielles et deviendrait un nouveau temple où habitait le concept le plus sacré du moment: le concept d'État lui-même. **MÉTHODE.** On a localisé et examiné les documents autour trois domaines: situation socio-politique, législation promulgué et bâtiments scolaires construits. Ces documents ont été analysés séparément, puis on a effectué un processus de synthèse et on a localisé les points sur lesquels les trois blocs convergent. Ces points de rencontre nous conduisent à l'identification des modèles spatiaux qui reflètent l'esprit socio-politique du moment et qui sont la matérialisation de certaines intentions. **RÉSULTAT.** L'analyse de tout ce matériel nous a permis d'évaluer que le Gymnasium, au-delà des caractéristiques fonctionnelles qui aujourd'hui les constructions pourraient avoir, en permettant apprécier tout l'ensemble comme un univers dans lequel les préoccupations et la pensée de son

temps sont recueillies. **DISCUSSION.** Dans la comparaison entre ces deux cultures, entre le temple grec et le Gymnasium, il a un intérêt particulier l'analyse de la notion du 'sacré'. L'adoption de la formule grecque dans la culture allemande produit un nouveau modèle de conception spatial qui condensait le plus important de la pensée allemande.

**Mots clés:** *Révolution, Éducation, Idéalisme, Élite, Temple.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **María Dolores Montoro Rodríguez**

Doctoranda en el Departamento de Composición de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Arquitecta por la ETSAM (2001). En 2011 máster en formación de profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid. Interesada en el estudio de los espacios escolares, en particular en la relación de los mismos con esquemas sociales. En la actualidad, realizando el doctorado en Análisis, Teoría e Historia de la Arquitectura, en la ETSAM. Título de la tesis: "La escuela como instrumento de organización social en Alemania: 1806- 1945".

Correo electrónico de contacto: [maria.montoro@hotmail.com](mailto:maria.montoro@hotmail.com)

Dirección para la correspondencia: Plaza del Ángel, 13, 3º, 28012 Madrid.