

El contexto de la formación geográfica de Hans Steffen en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX

HERNAN SANTIS ARENAS

Instituto de Geografía
Pontificia Universidad Católica de Chile

A MODO DE PREFACIO

En la vida de las comunidades científicas, al igual que en otras formas de agrupación humana, existe la tendencia de rememorar unos ciertos hechos. En las tradiciones de las casi milenarias comunidades universitarias suelen recordarse hechos que forman la historia de las corporaciones dedicadas al cultivo del intelecto humano. A veces se evoca el aniversario de la instalación de las casas de estudios superiores, como ahora ocurre con nuestra "alma mater", en que celebramos el primer centenario de su fundación; en otras ocasiones conmemoramos a los hombres que al hacer avanzar la ciencia consolidaron la universidad como institución o evocamos a los que institucionalizaron una forma de quehacer científico.

El propósito que hoy nos une es recordar el primer siglo de la incorporación del doctor Hans Steffen a la incipiente comunidad científica de los geógrafos chilenos de fines del siglo XIX. Quizás la incorporación de un joven graduado de la alemana Universidad de Halle, con cursos anteriores en la Universidad de Berlín, a la vida universitaria chilena no hubiese tenido un mayor significado que la de cualquier otro. Sin embargo, observado y analizado el hecho y el tiempo que Steffen ha de convivir entre nuestros predecesores, entre 1888 y 1913, y la línea de trabajo que él ayudó a institucionalizar en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, específicamente en el curso de Geografía e Historia de la Sección de Humanidades del Instituto Pedagógico, ciertamente tenemos algo significativo que añadir a su figura.

El profesor Steffen, sin proponérselo, abrió para la ciencia geográfica en Chile una senda diferente a la creada en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas en 1853, con el programa de formación de ingenieros geógrafos y civiles. Su incorporación al programa de formación de pedagogos para la educación de humanidades radicó a la Geografía en medio de las facultades de Filosofía. Es desde estas facultades, preferentemente interesadas en el conocimiento del hombre, desde donde arrancan —quizás desde donde bro-

tan— los distintos grupos de científicos chilenos que hoy cultivan el quehacer geográfico de forma sistemática, rigurosa y objetiva.

Sin pretender ignorar que las contribuciones del profesor Steffen aparecen en el contexto del ideario cultural y educacional de Diego Barros Arana, y en cuya materialización, desde la perspectiva de la historia y la geografía universitaria también participan, entre otras figuras, las de Luis Barros Borgoño, Francisco Vargas Fontecilla, Domingo Amunátegui Solar y Francisco Solano Astaburuaga, como primeros docentes del curso de geografía e historia; conviene, después de cien años, detener el quehacer diario de nuestra docencia e investigación, con algunos propósitos académicos.

Para los geógrafos que han tenido la suerte de atisbar en los tres últimos milenios del quehacer geográfico aparece con nitidez en su propia historia la irrupción de unas ciertas figuras, que con sus actividades de reflexión, investigación y docencia logran hacer avanzar la disciplina como conjunto. En el estudio y análisis de casos de comunidades nacionales de geógrafos suelen aparecer figuras que aportan unos enfoques, transfieren unos nuevos métodos o inician unas nuevas orientaciones.

En la somera revisión de la situación de la Geografía en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX, entendida como el contexto en la cual se forma científicamente Steffen, aparecen unas ideas, unos hechos, unos propósitos disciplinarios; son estas ideas, estos hechos, estos propósitos que él comunica a sus discípulos, futuros pedagogos y futuros catedráticos de Geografía. Tales ideas, hechos y propósitos se materializan largamente en el quehacer geográfico chileno, constituyendo el nodo desde el cual arranca la corriente geográfica naturalista y regionalista, incluyendo la práctica conjunta de la disciplina con la ciencia histórica. Osadamente pienso que Steffen es el nexo —sin él pretenderlo— con el tipo de reflexión que busca interpretar la historia humana a través de las características físicas de la superficie terrestre.

En el quehacer de Steffen, en sus publicaciones, en sus discípulos y en las obras de éstos, en la

geografía escolar y en la colaboración que él prestó a las administraciones del Gobierno en cuestiones de demarcación de límites internacionales han quedado impresos un determinado influjo y una forma de ejecutar la tarea geográfica. Ello nos sirve de evidencia que explica la preocupación por recordar el centenario de su incorporación a la vida universitaria chilena.

La interrogante que cualquier persona puede hacerse en estas circunstancias es bastante simple. ¿Cuál y cómo es el medio universitario en que se educa y forma Steffen?

Tres son los aspectos de la Geografía en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX que interesan. En primer lugar, el proceso de institucionalización universitaria de la disciplina; luego el transcurso de las ideas científicas que apuntan hacia el naturalismo y regionalismo geográfico, y, finalmente el desarrollo de la geografía escolar en geografía e historia.

INSTITUCIONALIZACION UNIVERSITARIA DE LA GEOGRAFIA EN ALEMANIA

Uno de los hechos interesantes para los científicos que se ocupaban de la Geografía en la segunda mitad del siglo XIX alemán, es la decisión del gobierno de Prusia en 1874 de apresurar el establecimiento en sus universidades de más cátedras de Geografía. En las décadas y siglos anteriores varias universidades registran regularmente la existencia de cursos en materia geográfica, tal como el del profesor Karl Ritter, entre 1819 y 1859 en la Universidad de Berlín, curso que antes fue dictado por Johann August Zeune, desde la fundación de esa Universidad en 1810. También hemos de aludir al curso de Geografía Física dictado por el profesor Emmanuel Kant, entre 1756 y 1796, en la Universidad de Königsberg. Sabemos que en otros estados alemanes y en sus universidades también existieron cursos de Geografía. Pero también sabemos que, en ninguna de las universidades la institucionalización había cristalizado en la existencia de cátedras, con un programa explícito para formar geógrafos, incluyendo docencia e investigación conducentes a la elaboración de tesis doctorales en la disciplina.

Ha de tenerse en cuenta que a pesar del prestigio e influencia que llegaron a tener, tanto Humboldt como Ritter —el primero como explorador, naturalista e iniciador de actividades científicas; el segundo como profesor, iniciador de sociedades científicas y asesor del gobierno en cuestiones políticas y militares— ninguno de ellos se ocupó de fundar cátedras, en el sentido de obtener el reconocimiento universitario a que el saber geográfico encuentre un lugar propio en la

estructura académico-universitaria. La realidad es muy diferente. A la muerte de ambos científicos, ocurrida en 1859, la Geografía alemana parece paralizarse. Durante casi diez años no aparecen unas figuras descolantes, las obras geográficas no logran impactar con la fuerza que Humboldt y Ritter habían imprimido; en las propias universidades los profesores no logran motivar nuevas corrientes. Más de algún investigador de hoy suele pensar que la Geografía alemana ha alcanzado su máximo desarrollo y ha empezado la declinación.

¿Cómo explicar que en 1874 el gobierno prusiano decida instalar nuevas cátedras de Geografía?

Hasta donde sabemos, la decisión del gobierno prusiano de crear tales cátedras aparenta ser una forma de reacción a una nota que le envía el profesor Hermann Wagner, del Gymnasium de Gotha, urgiendo el desarrollo de una formación y entrenamiento avanzado en geografía en las universidades. El profesor Wagner, en su escrito, describía el estado de situación de la geografía escolar y se mostraba seria y profundamente preocupado por la escasa y pobre preparación de los pedagogos de la educación media en el tema geográfico.

¿Es esto lo que mueve a la administración gubernamental del Estado prusiano hacia la decisión de crear cátedras para la ciencia geográfica? ¿Es posible que el canciller Bismarck se deje impresionar por las noticias provenientes de un docente de geografía e historia de la educación media?

Ciertamente, podría pensarse en motivos propios de la lógica interna del conocimiento científico de la época. A la desaparición de Humboldt y de Ritter el ambiente intelectual europeo había cambiado en Alemania, como en toda Europa. El romanticismo y el idealismo se agotaban; las concepciones finalistas o providencialistas generadas, en ambas formas o enfoques del pensamiento, eran difícilmente aceptables. La verdad es que comenzaba a difundirse y a triunfar el positivismo y el naturalismo. Las pretensiones de ejecutar síntesis globales del *Todo* terrestre, como la que de alguna manera habían abordado Humboldt en el *Cosmos* y Ritter en su *Die Erdkunde*, iban a dejar paso a investigaciones empíricas concretas, basadas en la observación y el método experimental y a una crítica del teleologismo y de las implicaciones no científicas o "metafísicas" de las obras anteriores.

Sin pretender subvalorar el intelecto de las clases políticas de ninguna sociedad nacional y de ningún tiempo, pensamos que a ellos no les preocupan este tipo de asuntos intelectuales, a no ser que en la coyuntura temporal las ideas amenacen su condición de detentadores del poder político.

Pensamos que el desarrollo de las ideas lleva un tiempo más largo que la mera práctica gubernamental, pues el objetivo de la ciencia es hacer inteligible el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre. La clase política, si ésta se ajusta a la concepción de unos objetivos de bienestar y protección, se moviliza en la noción de organizar los bienes públicos sociales para alcanzar en cortos plazos el bien común. En la perspectiva que aquí presentamos la ciencia es un tipo de proyecto cognoscitivo y la política es un proyecto normativo.

Pienso, en tanto, es propio y singular de los universitarios hacerlo, que las razones que explican esta actitud del gobierno prusiano habría que buscarlas en la acción de factores externos, en estímulos procedentes de la sociedad de la época. Quizás se trata de unos factores sociales, unos factores económicos u otros los que explican la institucionalización de la Geografía en las universidades prusianas y en el resto de los estados alemanes.

En casi 28 siglos anteriores a este hecho la Geografía fue posible gracias a estímulos ciertamente intelectuales; pero usualmente avanzó en el contexto de estímulos políticos, militares y económicos, como es el caso de la obra de Estrabón de Amasia, sistematizador del conocimiento geográfico a inicios del Imperio Romano. Pienso que en el caso prusiano existen también este tipo de estímulos o factores externos.

Es imposible negarse a las influencias del profesor Ritter sobre la clase política y la clase militar prusiana. A la primera, como estudiantes jóvenes en la Universidad de Berlín, entre 1819 y 1859; a la segunda, como estudiantes en la Academia Militar de Prusia y en la Allgemeine Kriegsschule o Escuela General de Guerra, dirigida hasta 1831 por Carl von Clausewitz y luego por August Ruhle von Lilienstern. Los políticos y los militares admiraban en el profesor Ritter la maestría como relacionaba los hechos naturales y humanos a través de su interpretación de la historia de la humanidad, utilizando el camino de la Geografía. Muchos antiguos estudiantes de Ritter, durante el conflicto francoprusiano (1870-71), comprendieron la necesidad de conocer más de cerca las características de los territorios que servían de teatro de operaciones. Tales ideas coincidían con las enseñanzas y escritos de Clausewitz. Para este militar la geografía era un arma útil para la guerra.

Los miembros de la clase política, aquellos que laboraron largamente por el proceso de unificación nacional, intentando hacer una realidad el vocablo *Deutschland*, estaban interesados en materializar la concepción filosófica de Hegel acerca del estado nacional. Ritter había dado origen a unos caminos

singulares en el campo de la investigación geográfica. El pensaba que existía una conexión areal entre el hombre y la naturaleza. En su concepto la historia y la geografía iban de la mano en la superficie terrestre. Era posible identificar elementos que facilitaban un quehacer comparativo acerca de diversas áreas políticas nacionales entre sí. Ello, desde la perspectiva de una política nacionalista, debió facilitar la búsqueda de los elementos diferenciadores entre la "deustchland" y las tierras foráneas. Ello, sin duda, servía de apoyo a muchas causas políticas.

Tampoco puede olvidarse que este camino de la geografía comparada podría servir a las políticas colonialistas y de conquista de mercados en otros continentes. Así se conforman los estímulos económicos.

Es en este contexto de estímulos sociales, políticos, militares y económicos —singularmente en el desarrollo del ideario nacionalista alemán— en que seguramente se encuentra la razón más profunda de la decisión gubernamental de responder al diagnóstico del pedagogo Wagner. Para ello se eleva la situación de la Geografía a la condición de *cátedra*, con sus propios programas de formación y con toda la autonomía que la universidad podrá brindar al desarrollo de cada disciplina científica.

Seguramente, la nueva situación creada por la unificación alemana entre 1864 y 1871 supuso nuevas exigencias desde el punto de vista de los textos y de los cursos en los niveles primario y secundario, a las cuales habían de atender los pedagogos. Pero las autoridades gubernamentales ya habían iniciado en 1870 este proceso de institucionalización. En ese año existían tres cátedras: Berlín, Göttingen y Breslau. En 1871 se creó la Leipzig (Oskar Pechel); en 1873 la de Halle (Alfred Kirchoff) y de la Technischen Hochschule de Munich (Hermann Guthe / en 1875 F. Ratzel); en 1875 Bonn (Ferdinand von Richthofen) y Strasburg (Georg Gerland); en 1876, Königsberg (Hermann Wagner) y Marburg (Johan Justus Rein); en 1878, Kiel (Theobald Fisher); en 1881, Greifswald (Rudolf Credner); en 1886 la cátedra de geografía física de Berlín (F. von Richthofen) que vino a completar la de geografía histórica, ocupada por Kiepert desde los años 60.

Fue en el curso de 1883 que el joven Steffen se incorporó a los quehaceres universitarios en Berlín. Allí siguió las materias geográficas desarrolladas por el catedrático Heinrich Kiepert; éste había sido estudiante de Ritter y le había sucedido como *privatdozent* en 1859, asumiendo como profesor en 1874. El interés de Kiepert era histórico-geográfico; la historia de la Geografía y las obras geográficas del mundo clásico, a lo que unía un fuerte interés en producir cartografía histórico-

geográfica del mundo antiguo y en particular de la Hélade y las colonias helénicas. Quizás ello explique, en parte, aspectos de las contribuciones escritas de Steffen sobre geografía histórica en Chile y su contribución en homenaje al profesor Ritter, del cual es un admirador y asiduo lector.

No es curioso que luego se inscriba en la Universidad de Halle y acabe allí su tesis doctoral con el catedrático Alfred Kirchhoff. Hemos de decir que este profesor fue el responsable de la formación de cientos de estudiantes graduados que luego optaron por profesionalizarse como pedagogos en geografía e historia. A ellos transfirió sus intereses en la etnografía, el uso agrícola de la tierra, el comercio, los movimientos de población en tanto migraciones vinculadas a geoformas y otros aspectos naturales. Kirchhoff fue el sucesor de Ritter en la Academia Militar de Berlín. Quizás ello explique que Steffen escriba sobre él en 1919 y analice las relaciones hombre-naturaleza, en que su maestro se mostró siempre interesado.

EL TRANCURSO DE LAS IDEAS CIENTÍFICAS

Faltaríamos a la objetividad si sólo aceptásemos la tesis de los estímulos o factores externos para explicar la cristalización de los afanes geográficos en las universidades alemanas de la segunda mitad del siglo XIX. Es acertado que la demanda de formación de profesores de enseñanza primaria y secundaria se dejó sentir en la universidad alemana en un momento en que ésta se había convertido en una potente estructura institucional y empezaba a recibir estímulos exteriores.

La tesis es que la evolución universitaria en Alemania no fue algo planeado sino, en cierta forma, algo imprevisto. Su transformación no se consiguió como resultado de demandas sociales exteriores al sistema, sino de demandas que se produjeron dentro del propio sistema universitario, el cual había sido organizado como una estructura independiente de otros sectores de la sociedad, con el propósito preciso de asegurar la libertad de pensamiento y el carácter creativo.

La creación y el modelo de la Universidad de Berlín, de inicios del siglo XIX, había significado profundas transformaciones. Allí se buscó explícitamente la valoración de la ciencia pura, la integración de las ciencias y de las humanidades, adquiriendo la filosofía y las disciplinas culturales una posición central. Hacia 1840 el mayor número de docentes de las universidades de los Estados alemanes profesaban en las facultades de filosofía. Pero en esas mismas universidades se produjo la reacción contra este dominio filosófico, comenzando una fase de fuerte desarrollo de las

ciencias naturales y del método experimental. El crecimiento interno, a partir de la aparición de nuevas especialidades que se desgajaron de la filosofía o de la medicina, así como la creación de laboratorios, seminarios y, más tardíamente, institutos de investigación, muestra una capacidad de modificarse de acuerdo a la investigación científica y sus necesidades.

En un sistema universitario como el ideado para la Universidad de Berlín, con una estructura basada en el autogobierno de los profesores y el privilegio de la libertad académica, con la exigencia de calidad académica y una clara definición de las dos principales funciones académicas: la del *privatdozent*, que había de realizar una carrera y mostrar su competencia profesional en el campo de la investigación después de analizar un trabajo original que le otorgaba la habilitación, y la del *profesor*, el cual debía activar en forma permanente la creación probadamente científica, no se podía esperar sólo unos estímulos sociales exteriores.

Si adicionamos que el sistema era descentralizado y altamente competitivo, incluyendo el esfuerzo de las diferentes entidades políticas alemanas por *crear* centros prestigiosos que atrajeran a los estudiantes, ciertamente la ciencia pudo avanzar rápidamente. Es en este contexto que numerosas disciplinas se institucionalizan a partir de intereses puramente académicos. Es este el momento, también, cuando la geografía comienza la fase más intensa de desarrollo universitario.

Una visión global de los autores, primeros maestros de la geografía universitaria de los años del decenio que se inicia en 1870, muestra la influencia del evolucionismo y del positivismo. Los trabajos de Kirchhoff, Richthofen, Ratzel, Supan y otros muestran un marcado cambio desde el romanticismo e idealismo hacia el positivismo y el evolucionismo. Oskar Pechel critica los trabajos de Ritter, en tanto que Ratzel camina desde la *Völkerkunde* hacia la *Antropogeographie*.

Desde nuestra perspectiva, el positivismo puede asumirse como un método científico y como una concepción filosófica del mundo, aspectos que están íntimamente ligados entre sí. Como método científico el positivismo es un empirismo racionalista y decididamente antimetafísico. A ello se une una posición naturalista y un reduccionismo científico en el que las ciencias de la naturaleza se convierten en el modelo de toda científicidad, lo cual, a su vez, deriva lógicamente de la concepción monista del mundo, que es esencial a este movimiento.

Particularmente importante son también, desde mediados del siglo XIX, las repercusiones que tuvieron en la ciencia y en la filosofía los avances de la biología y el triunfo del evolucionismo. El

desarrollo de la biología evolucionista hizo que se modificaran las ideas que se tenían sobre el equilibrio de la naturaleza y situó sobre una nueva perspectiva el problema de las relaciones entre los seres vivos y el medio natural. Ello, sin duda, tenía necesariamente que afectar a la geografía de tipo histórico, a la geografía enciclopedista, a la geografía teleologista y otras formas del quehacer disciplinario.

Si se observa el discurso de Richthofen, en quien no es necesario discutir acerca de su interés en el naturalismo, es fácil encontrar un nuevo enfoque regionalista. Para él existían dos enfoques o aproximaciones, dependiendo de si se trata de estudiar áreas de la superficie terrestre o las cosas y fenómenos en esa misma superficie. El sostenía que no basta con la mera descripción de los rasgos singulares del área, debe caminarse en la búsqueda de las regularidades recurrentes y formular hipótesis que expliquen las características observadas. Cualquier área de la superficie terrestre es una aglomeración de cosas y fenómenos que provienen de los seis reinos de la naturaleza, los que solamente pueden ser retratados a través de la consideración conjunta de ellos. Es un regionalista evolucionista y necesariamente positivista.

La actitud naturalista y regionalista se detecta en el trabajo del doctor Steffen, básicamente en su aportación de inicios del siglo XX, cuando intenta sistematizar los resultados de sus observaciones en la Patagonia Occidental. No menos interesante es el enfoque de su tesis doctoral; al estudiar la Franconia inferior aparece estimulado por el planteamiento de Richthofen, el cual para 1886 ya se había convertido en el líder de los geógrafos alemanes y en un individuo francamente innovador —nítidamente estimulado por el positivismo y el evolucionismo—, que desde el campo de la geología se había interesado en las nuevas oportunidades profesionales que ofrecía la universidad alemana a los naturalistas.

EL DESARROLLO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR O GEOGRAFÍA DIDÁCTICA

Sin pretender, ni por asomo, ser ecléctico ni sincrético, sino simplemente sobreponernos a brumosos fantasmas de un rutinario y cotidiano armazón del par polar en el pensamiento, conviene explorar en una tercera tesis para explicar el impulso de la geografía alemana en la segunda mitad del siglo XIX.

Esta tercera tesis alude específicamente a unos impulsos que no nacen exclusivamente en el contexto social ni en el contexto universitario, sino en ambos. En un matiz que con la doctora Gangas hemos evidenciado en la formación y en

el desarrollo de la geografía chilena y en el desarrollo de la geografía en Europa. Un matiz en que la figura de Steffen tiene ciertamente relevancia, en tanto producto de la formación universitaria alemana y como iniciador de actividades geográficas en la Universidad de Chile y por influjo, en el resto de las universidades chilenas. Postulamos que uno de los hechos que singulariza el desarrollo del proceso de institucionalización de la geografía, su cristalización en medio de las facultades universitarias, es la demanda social de formar y entrenar profesorado para servir en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niveles de educación secundaria y primaria, junto con demandar conocimientos más acertados acerca del propio país y de los países y pueblos del planeta.

Durante el siglo XIX tanto Prusia como los otros Estados alemanes se ocuparon decididamente del desarrollo de la Educación. En 1839 una ley prusiana prohibió dar empleo a niños menores de 9 años que no hubieran asistido a la escuela al menos durante tres años. Hacia 1860 la escolarización obligatoria entre los 6 y los 15 años era un asunto generalizado. En Prusia, por ejemplo, el número de maestros aumentó de 28.000 en 1843 a 72.000 en 1891, siendo para el conjunto de Alemania de 120.000.

Un inspector de la educación francesa, encargado por su gobierno para conocer el modelo educacional de Alemania del norte, dice:

“En ninguna parte la instrucción está tan difundida, ni es dada con tanto desinterés, ni dirigida con tanto cuidado. El más pequeño pueblo tiene su escuela primaria; la más insignificante ciudad, su gimnasio, sus escuelas medias y real, perfectamente organizadas, dotadas y cuidadas. En Alemania todos se interesan por la juventud: los más altos personajes y las más grandes señoras le dedican su tiempo, su fortuna y su experiencia; los mejores autores redactan libros para los niños; los poetas han compuesto, para las lecciones de gimnástica y de canto, poesías que los más ilustres compositores no se han desdeñado de poner música. Todo el pueblo alemán está convencido de que ocuparse en la instrucción de la juventud es cumplir un deber personal y trabajar por el porvenir del país. Cada uno, pues, se hace voluntariamente *Volkserzieher*, maestro del pueblo, y contribuye, por su parte, al progreso de la instrucción general” (J.M. Bauduin, 1866: 14, según cita Capel).¹

El sistema educacional estaba bien organizado desde la enseñanza maternal a la enseñanza media. Desde las *Kindergärten* existía toda una jerarquía de instituciones docentes: las *Volksschulen*,

¹ H. CAPEL: *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*, Barcelona, Barcanova, 1981.

Freischulen o *Elementarschulen*, de asistencia obligatoria desde los 6 años; las *Bürgerschulen*, o escuelas medias, para estudiantes desde los 10-11 años a los 15; las *Realschulen*, para los niños provenientes de algunos de los dos niveles anteriores; las *Höhere Bürgerschulen* o altas escuelas medias, para niños con enseñanza especial como preparación para ejercer ciertos cargos o para entrar en la universidad.

El sistema educacional estaba aplicando modelos pedagógicos renovadores desde fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. Las ideas de Rousseau llegaron a materializar en centros modelos, al igual que las de Pestalozzi. Todo este esfuerzo era acompañado de un propósito firme de organizar, y en lo posible unificar, los programas. La división política de Alemania durante buena parte del siglo XIX, y la estructura descentralizada del Reich en el resto del siglo, introducía gran número de diferencias de unas regiones a otras, pero aún así había una voluntad consciente de llegar a la unificación.

En este desarrollo educacional la geografía gozó de la gran ventaja de estar siempre presente en los programas. También su presencia era importante, ya que, junto con la lengua, la historia y la filosofía era una de las materias que contribuían a afirmar el sentimiento de unidad alemana por encima de las divisiones políticas existentes. La aplicación de los métodos pestalozzianos permitía convertir fácilmente la *Heimatkunde* en Geografía y hacer de ella una enseñanza activa y en contacto con la naturaleza.

La presencia de la geografía fue importante en todos los niveles y centros de enseñanza. En las escuelas primarias se impartía primero como enseñanza a la vista, en forma de conversación, y luego como lecciones en los cursos superiores.

En los nueve años de las escuelas media y escuelas medias superiores, la geografía aparecía en los tres cursos superiores y en los tres cursos medios. Aparecía en las escuelas industriales y en las escuelas superiores de niñas.

La eficacia del sistema escolar, ciertamente, dependía, en gran medida, de la formación de los profesores y en la rapidez con que éstos podían asumir los resultados de la actividad generadora de conocimiento, adaptándola a los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje. La creación de escuelas normales para formar y entrenar profesorado del nivel primario es buena muestra de ello. En los años setenta, el profesor Kirchhoff seguía apurando sus motivaciones entre los estudiantes de historia y geografía de la posibilidad de profesionalizarse como pedagogos para la educación media en sus diferentes caminos o posibilidades. Las reformas que había introducido el *Abitur* o bachillerato exigiendo mayores calificaciones para

enseñar a este nivel, necesariamente repercutieron en el aumento de los estudiantes universitarios que se preparaban para la docencia.

¿Fue Hans Steffen uno de esos estudiantes entre 1883 y 1886?

Pensamos positivamente acerca de ello, si no cómo explicarse que durante todos los años en Chile, entre el primer curso de 1889 y el último de 1913, el mismo se interesó en formar y entrenar o participar en la formación de pedagogos en ambas disciplinas; cómo explicar su propia actitud en la formulación de los programas de ambas disciplinas en 1893.

CAMINANDO HACIA UN EPILOGO

Es bastante probable que en 1883 el joven Steffen, al ingresar a los cursos de geografía histórica en la Universidad de Berlín con el profesor Kiepert y su equipo, y luego al seguir los cursos del profesor Kirchhoff y su equipo en la Universidad de Hälle, no tuviese la menor idea de que decenios más tarde, en el siglo XX, nos reuniésemos en este homenaje a propósito del primer centenario de su contratación por el gobierno chileno. Ni menos podía pensar que para ello íbamos a someter a análisis crítico el contexto de su formación universitaria en geografía e historia, buscando aquellos aspectos o caracteres que él imprevisiblemente nos dejaría como parte del legado y tradiciones de la geografía chilena.

Es nítido que Steffen en 1888 optó entre continuar en su trabajo editorial y cartográfico y la posibilidad de trasladarse a un remoto país para colaborar y participar en la formación de un Enrique Molina Garmendia, de un Julio Montebruno López —su primer ayudante y sucesor en la cátedra universitaria— de un Elías Almeyda Arroyo, de un Luis Puga Rojas, o de un Luis Galdames y de tantos otros miembros de la primera generación de profesores universitarios de Geografía e Historia. Es más, unas generaciones de pedagogos en Historia y Geografía que se distribuyeron por todos los liceos y colegios de la educación de humanidades y ciencias, ayudando a reafirmar los sentimientos de identidad nacional e incorporándose al mundo de la cultura.

Estos motivos y otros que no detallamos, respecto del transcurso de la geografía en esta casa de estudios, en la cual también somos partícipes del legado y tradición, nos han llevado a materializar este homenaje al maestro que formó a los maestros de nuestros maestros en las materias propias de la ciencia geográfica.

No sabemos cuál era la fe religiosa del profesor Steffen, pero aquí, en esta Casa, buscamos afanosamente hacer dialogar nuestra fe cristiana

con la razón científica. En nuestra fe, la esperanza de encontrarnos algún día con el Creador y con todos los hombres, de todos los tiempos, nos hace pensar en el encuentro con Steffen. Pensamos, antes que en cualquier otra cosa, simplemente manifestar nuestro agradecimiento por abrir unos

caminos, en los cuales fue posible transitar hacia lo que más de algún maestro ha designado como el "tesoro del saber". Decir gracias, por abrir y ampliar las vías que conducen hacia la libertad del hombre, cuando la libertad surge desde el fondo del saber histórico y geográfico.