

Razón de la Universidad

Rafael Fayos Febrer (Coordinador)



Razón de la Universidad

Razón de la Universidad

Rafael Fayos Febrer (Coordinador)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Razón de la Universidad

Edición al cuidado de: Ana Rodríguez de Agüero y Delgado

© 2015, Rafael Fayos Febrer, Jesús de la Llave Cuevas, Juan Manuel Monfort Prades, Antonio Piñas Mesa, Sergio Sánchez-Migallón, Antonio Schlatter Navarro, Jaime Vilarroig Martín

© 2015, De la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU

CEU Ediciones

Julián Romea 18, 28003 Madrid

Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30

Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es

www.ceuediciones.es

Maquetación: Luzmar Estrada Seidel (*CEU Ediciones*)

Ilustración de portada: Daniel Lozano (www.danilozano.com)

ISBN: 978-84-16477-09-8

Depósito legal: M-25125-2015

Impresión: Gráficas Vergara, S. A.

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

A modo de introducción 11

PARTE PRIMERA

TRES RETRATOS DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA:

UNAMUNO, ORTEGA, LAÍN ENTRALGO

1. Unamuno y la Universidad para formar personas 19

JAIMÉ VILARROIG MARTÍN

1. Introducción 19

2. La Universidad de Unamuno 20

3. La Universidad para Unamuno 25

4. Conclusión 32

2. Cultura y Universidad. La propuesta de José Ortega y Gasset 35

JUAN MANUEL MONFORT PRADES

1. Introducción 35

2. La filosofía de la cultura como marco interpretativo de la
propuesta de Ortega 36

3. La Universidad que encuentra Ortega en 1930 40

4. La Universidad que Ortega propone 42

5. Consecuencias de la reforma propuesta por Ortega 48

6. Conclusión. La realidad de una reforma frustrada aunque
necesaria 49

3. Las funciones de la Universidad según Pedro Laín Entralgo.....	53
ANTONIO PIÑAS MESA	
1. Introducción	53
2. Pedro Laín Entralgo en la Universidad española	54
3. La Universidad como empresa	59
4. Los deberes de la Universidad	63
5. Universidad y Escuelas profesionales	65
6. Universidad y cultura	67
7. La investigación	70
8. La función ética de la Universidad	71
9. Conclusión	73

PARTE SEGUNDA

CIENCIA Y FE EN LA UNIVERSIDAD: GARCÍA MORENTE Y ROMANO GUARDINI

4. El espíritu científico y la fe religiosa según Manuel García Morente.....	77
SERGIO SÁNCHEZ-MIGALLÓN	
1. El científico ante la fe religiosa	77
2. Religión e historia; la cuestión de los valores	80
3. Religión y ciencia; la cuestión de la realidad	83
4. El problema de la unidad de la experiencia y de la verdad	85
5. Romano Guardini y la cosmovisión cristiana en la Universidad	91
RAFAEL FAYOS FEBRER	
1. Introducción	91
2. Apuntes para una autobiografía	92
3. Tres escritos sobre la Universidad	98
4. Conclusión	104

PARTE TERCERA

LA UNIVERSIDAD Y SU INFLUJO EN LA SOCIEDAD: CHRISTOPHER DERRICK Y ALASDAIR MACINTYRE

6. ¿Puede la Universidad inspirar otro modelo de sociedad? Christopher Derrick y la educación liberal	107
JESÚS DE LA LLAVE CUEVAS	
1. Introducción	107
2. La verdad	108
3. ¿Qué verdad inspira nuestras instituciones educativas?	110
4. La fragmentación del saber.....	113
5. Recuperar el sentido de la libertad.....	118
7. El trabajo intelectual como oficio. Alasdair MacIntyre y el sentido de la Universidad	121
ANTONIO SCHLATTER NAVARRO	
1. Introducción	121
2. El proyecto intelectual a partir de <i>Tras la virtud</i>	123
3. Dios, filosofía, universidades.....	125
4. El trabajo intelectual como un oficio de artesanos.....	128
5. Del paradigma de la productividad al paradigma de la virtud.....	131
6. Una Universidad abierta a la trascendencia.....	134
7. Conclusión	136
Autores.....	139

A modo de introducción

Uno de los libros más interesantes de la obra de Julián Marías es *Razón de la filosofía*. En su primer capítulo describe el panorama prometedor de la filosofía española en los años inmediatamente previos a la guerra civil. «España, (...)por primera vez desde el siglo XVII, tenía un pensamiento filosófico original, de valor extraordinario: Miguel de Unamuno, sobre todo Ortega, seguidos por Manuel García Morente y Xavier Zubiri, cuyo talento era evidente desde sus comienzos, y, a pesar de su juventud, José Gaos, que prometía ser eficaz Continuator de sus maestros»¹. De algunos de los autores a los que se refiere Marías nos ocupamos en este libro. Pero cito a Julián Marías en estas páginas por otros motivos. Subraya nuestro autor en *Razón de la filosofía* una idea a la que he acudido en varios de mis trabajos. «Se filosofa –decía Marías– en una circunstancia determinada, por ciertos motivos que obligan a hacerse unas preguntas, aceptadas o rehuidas, según los casos. No se puede entender una filosofía de manera abstracta, prescindiendo de la situación personal e histórica del filósofo, como si fuese un mero conjunto de enunciados o tesis»². Este libro tiene mucho que ver con la circunstancia personal, es decir, lo que ha pasado conmigo en los últimos años y con la circunstancia histórica, esto es, lo que está pasando en el mundo, sobre todo, en el mundo universitario, en los días que vivimos.

Mi trayectoria profesional universitaria se ha desarrollado en el ámbito de dos instituciones, la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y la Universidad CEU Cardenal Herrera (CEU-UCH). En ambas la formación universitaria se considera algo más que una mera formación profesional. El valor y la centralidad del departamento de Humanidades en la UFV y el papel que en la última década ha venido desempeñando el Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala en los centros universitarios

¹ MARÍAS, J. (1993) *Razón de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, p. 15.

² *Ibid.*, p. 28.

de la Fundación San Pablo CEU, es un denominador común de ambas instituciones, por otro lado, inspiradas en un humanismo cristiano de orientación católica. En las dos he impartido asignaturas de carácter liberal, como diría Christopher Derrick, uno de los protagonistas de este libro. Es decir, he impartido clases de asignaturas libres de una finalidad meramente práctica y por lo tanto, aparentemente inútiles, pero no por ello carentes de valor. Lo útil, posee un valor fuera de sí. Es decir, es valioso en la medida que sirve para algo. Pero hay otro tipo de conocimientos que son valiosos en sí mismos, que vale la pena hacerse con ellos, no porque sirvan para algo, sino porque entrañan un valor en sí mismos. Las humanidades pertenecen a este género de saberes. Derrick hablaba de la educación liberal de este modo: «La educación liberal es otra cosa: nos enseña cómo hacer cosas que no son necesarias, que no están dictadas por consideraciones de tipo práctico o económico, sino que vale la pena hacerlas por sí mismas. Aristóteles usó una atrevida analogía para hacer esta crucial distinción. El hombre libre, dijo, es el que vive para sí mismo y no (como el esclavo) para otros; y, en el mismo sentido, la filosofía es para él el más libre de los estudios y materias, porque se emprende solamente por sí mismo y es –como ese hombre de mentalidad servil diría– absolutamente inútil»³.

Con la educación liberal me parecía que estaba aportando algo muy valioso, por lo menos, no de rango inferior al resto de materias, estrictamente prácticas, que recibían mis alumnos de periodismo, administración de empresas, enfermería, farmacia, etc. Esta convicción se veía confirmada no sólo por la opinión y el pensamiento de Aristóteles y Derrick, sino por una tradición de intelectuales, algunos de ellos protagonistas de capítulos de este libro como Ortega, Unamuno o Pedro Laín Entralgo. Sin embargo, las humanidades, y paso ahora a comentar lo que está sucediendo en la Universidad en nuestros días, están siendo arrinconadas en los últimos años. Se está imponiendo cada vez más y de un modo patente, una formación universitaria centrada en la adquisición de competencias y habilidades de carácter meramente instrumental. Toda la educación desde los objetivos, temarios, bibliografía y modos de evaluación de una asignatura se articulan y estructuran en relación

³ DERRICK, C. (1997) *Huid del escepticismo*, Madrid, Encuentro, pp. 35-36.

a la utilidad marcada por las competencias y habilidades a adquirir. No hay espacio para la libertad, para buscar la verdad por la verdad, para adquirir los conocimientos valiosos por sí mismos. Si se deja un espacio, es para que esos conocimientos adornen el currículum académico del alumno, pero no adquieren la centralidad que antaño poseían en algunas universidades.

No soy el único en advertir esto. El filósofo Alejandro Llano, con una aquilatada carrera universitaria como pensador y como gestor (fue rector de la Universidad de Navarra), publicó un libro en el año 2003 con el título *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Cambiaban los tiempos, qué debía permanecer en esta institución casi milenaria y qué debía adaptarse ante la nueva situación social. Allí escribía: «Pero lo cierto es que el futuro de nuestra civilización depende en buena parte de que la Universidad no pierda su esencial vinculación con el tipo de conocimientos que afectan más profundamente a la persona humana. La Universidad –y con ella la sociedad entera– se juega su destino en el tratamiento que conceda a los saberes humanísticos»⁴. No se trata, añadía Llano, de restaurarlas como si las trajéramos del pasado y sin ningún tipo de consideración las insertáramos tal cual en el ámbito académico actual. Alejandro Llano hablaba de integrarlas en lo nuevo⁵ que en nuestros tiempos posee un carácter profundamente tecnológico. Otras obras, más recientes como *Humanidades para el siglo XXI*⁶ o *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*⁷ insisten en las mismas ideas de Alejandro Llano a partir de otras experiencias, desde otros ángulos y perspectivas, pero en el fondo coincidiendo en la profunda preocupación por la desaparición de las humanidades en el proyecto universitario español.

⁴ LLANO, A. (2003) *Repensar la Universidad*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, p. 13.

⁵ «Si todavía aspiramos a que la inteligencia trate de encaminar el curso de los acontecimientos humanos, es preciso que las instituciones académicas, culturales y científicas, sean capaces de asimilar lo nuevo, captar su radical dimensión antropológica y ética, integrarlo en el modo de pensar propio de un humanismo no meramente añorante o restaurativo» *Ibid.*, p. 17.

⁶ ALVIRA, R.; SPANG, K. (Ed.) (2006) *Humanidades para el siglo XXI*, Pamplona, EUNSA.

⁷ LLOVET, J. (2011) *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Este libro nace, pues, de una necesidad personal de comunicar a la sociedad en general y al mundo académico en particular, la convicción de la importancia de primar o por lo menos igualar, la educación liberal y la formación estrictamente instrumental. Existen muchos caminos para evidenciar esto. Personalmente decidí echar mano de un conjunto de profesores cuyas instituciones universitarias, y también ellos mismos, participaban de estas ideas y les propuse el análisis de la Universidad o un aspecto de la misma en intelectuales españoles como Ortega, Unamuno, Laín Entralgo, García Morente junto a otros del ámbito europeo y anglosajón como Guardini, MacIntyre o Derrick. En los escritos de todos ellos la idea de Universidad trasciende la formación profesional de una manera más o menos explícita. El resultado es este volumen que he decidido titular *Razón de la Universidad*.

Razón de la Universidad es un conjunto de esbozos, es decir, dibujos trazados a grandes rasgos de lo que Unamuno, Ortega, Laín o Guardini, vivieron y pensaron sobre la Universidad. La idea de las humanidades es tratada en todos ellos de un modo propio y personal, pero al mismo tiempo universal. El libro posee una vertiente biográfica en algunos de los autores tratados que en un principio no estaba prevista, pero al encontrarla en los borradores de los capítulos decidí no eliminarla, dado que enriquece mucho el volumen. Esto hace que descubramos como la Universidad a lo largo del siglo XX ha sido un continuo campo de batalla, donde el Estado ha querido entrometerse, controlar y dominar. Los casos de Unamuno y Laín Entralgo son claros al respecto. Como rectores sufrieron las presiones e injerencias del Estado. El primero, Unamuno, fue destituido de su cargo en 1914, el segundo, Laín, dimitió como rector de la Universidad Central (hoy Complutense) en la década de los cincuenta. Guardini también tiene unas palabras sobre el Estado y la Universidad al respecto.

La estructura del libro ha sido elaborada *a posteriori*. Se han reunido los capítulos según afinidad. La primera parte dedicada a Unamuno, Ortega y Laín tiene una gran unidad y coherencia desde un punto de vista histórico. Podremos contemplar algunas estampas de la Universidad previa a la guerra civil como también encontraremos estampas de la Universidad que se fue configurando después de la contienda nacional. Pero, sobre todo, es unitaria por la afinidad espiritual e intelectual en su

sentir y pensar en relación a lo que debe ser la Universidad. La segunda parte, dedicada a García Morente y Guardini, tiene como denominador común, la relación del conocimiento científico y la fe religiosa en la Universidad. El análisis del profesor Sergio Sánchez-Migallón de un ensayo de García Morente es magnífico y aporta ideas muy sugerentes para repensar esta cuestión. El capítulo dedicado a Guardini toca de modo más tangencial la cuestión pero lo suficiente como para configurar con el anterior trabajo una sección propia en el libro. La última parte aborda la cuestión de la Universidad y su repercusión social. Precisamente el enfoque humanístico de la formación universitaria revierte de manera positiva en la sociedad. Esto se hace evidente en las reflexiones sobre Derrick. Al mismo tiempo, el capítulo dedicado MacIntyre nos hace ver, a partir del pensamiento de este autor, como algunos elementos presentes en el origen de la Universidad, deberían recuperarse en bien no sólo de la misma institución sino como medio para superar el individualismo y la autonomía propia del hombre moderno y postmoderno.

He empezado esta introducción citando a Julián Marías. Quiero terminar citando a C. S. Lewis. En su obra *Los cuatro amores* coloca el origen de la amistad en el afecto común a algo que dos o tres compañeros descubren de manera inesperada. Entonces exclaman «¿Cómo, tú también? Yo pensaba ser el único»⁸. Ese «¿Cómo, tú también?» es lo que deseo a todo lector de este libro. Ojalá el volumen provoque esa exclamación a todo aquel que se acerque a sus páginas. Por el momento, el «¿Cómo, tú también?», ya ha logrado congregar en una empresa común a los autores y los ha vinculado a una tradición de intelectuales en un mismo afecto a la institución universitaria.

Concluyo agradeciendo a CEU Ediciones el interés que desde el inicio mostró por la publicación de este volumen y al Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala la financiación recibida para su publicación.

Rafael Fayos Febrer

⁸ «La amistad surge fuera del mero compañerismo cuando dos o más compañeros descubren que tienen en común algunas ideas o intereses o simplemente algunos gustos que los demás no comparten y que hasta ese momento cada uno pensaba que era su propio y único tesoro, o su cruz. La típica expresión para iniciar una amistad puede ser algo así: ¿Cómo, tú también? Yo pensaba ser el único». LEWIS, C. S. (2000), Madrid, Rialp, p. 77.

Parte Primera

**Tres retratos de la Universidad Española:
Unamuno, Ortega, Laín Entralgo**

Unamuno y la Universidad para formar personas

JAIME VILARROIG MARTÍN

1. Introducción

Un estudio sobre Unamuno y la Universidad pertenece al género propio de los estudios titulados «Unamuno y...», tan abundantes en la literatura unamuniana. En una reflexión humanista y cristiana de la Universidad pensamos que no puede faltar la voz del gran sentidor vasco por los tres elementos que se conjugan en su personalidad: el humanismo, el cristianismo y su profunda vinculación con la Universidad. Además, lejos de una visión abstracta, Unamuno aporta una perspectiva arraigada en la circunstancia (patria o patria, como le gustaba decir) único modo de ser verdaderamente universal.

El humanismo de Unamuno lo encontramos tanto en el plano profesional, como en el personal. En el plano profesional Unamuno se dedicó a la enseñanza humanística (Griego o Historia de la Lengua), y para él la filosofía era en el fondo filología (en sentido etimológico, por supuesto). En el plano personal, baste recordar el ideal pindárico (llega a ser el que eres), tantas veces repetido por el sabio rector; o el significativo título de la novela, *Nada menos que todo un hombre*. Unamuno, además, es confesamente cristiano. A pesar de la poca ortodoxia de sus escritos, es evidente que el Unamuno íntimo y público se confesó cristiano desde la conocida crisis existencial de 1897.

La vinculación de este humanista cristiano con la Universidad será el objeto de estudio de lo que sigue. Para ello, abordaremos primero la relación personal de Unamuno con la Universidad, es decir, la Universidad que le tocó vivir a Unamuno como alumno, profesor y

rector; en un segundo momento abordaremos por extenso qué fue la Universidad para Unamuno, puesto que en diversas ocasiones el propio rector nos brindó luz acerca de lo que pensaba de esta máxima institución educativa.

2. La Universidad de Unamuno¹

2.1. Unamuno como estudiante universitario

La relación de Unamuno con la Universidad comienza a la temprana edad de dieciséis años (1880), cuando se traslada a Madrid desde su pequeña Bilbao para estudiar la carrera de Filosofía y Letras. En aquel tiempo esta carrera se sumaba a los años de Bachillerato, por lo que en 1883 obtiene el grado de Licenciado y en 1884 el grado de Doctor. Con apenas 20 años defiende una tesis sobre el origen y prehistoria de la raza vasca, donde somete a crítica racional sus ideales románticos de adolescencia. Los años universitarios del jovencísimo Unamuno parecen marcados por el estudio, la soledad y la pérdida de la fe religiosa de su niñez.

El brillante expediente de Unamuno da fe de las largas horas de estudio consumidas. Pero no le bastaba el ambiente universitario, pobre como iremos viendo, sino que acudía con frecuencia al Ateneo, del que fue asiduo miembro. Esta institución, permitía encontrar un lugar tranquilo de trabajo, una biblioteca bien surtida, y sobre todo un ambiente de gente ilustrada y frecuentes conferencias sobre temas de alta cultura. Resulta cuando menos curioso que los jóvenes despiertos intelectualmente hablando tuvieran que buscar extramuros de la Universidad un alimento suficiente a la altura de sus necesidades culturales.

Unamuno recuerda en varias ocasiones a los profesores que le impartieron alguna enseñanza: Ortí y Lara, Giner, Menéndez Pelayo o Lázaro Bardón. Por Ortí y Lara, el firme defensor del tomismo, no parece que sintiera especial simpatía, ni le dedicó mayor comentario en su vida. Con Giner de los Ríos, reconocida cabeza de la Institución Libre de

¹ Para todo este apartado es indispensable la documentación que aparece recogida por el Ministerio de Educación y Ciencia: *Expediente administrativo de Don Miguel de Unamuno, 1864-1936, y cuatro apéndices*. (2 Vols.), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1982.

Enseñanza, trabó una relación duradera que se puede rastrear a lo largo de sus cartas, pues sus ideas de reforma social estaban en sintonía. De la figura gigante de Menéndez y Pelayo, catedrático de Literatura General, guardaba buen recuerdo, aunque estaba en las antípodas del «catolicismo a machamartillo» que el sabio catedrático exponía en su *Historia de los heterodoxos españoles*. Lázaro Bardón, venerable profesor de Griego de aquella decimonónica Universidad, era del único del que guardaba verdaderamente un grato recuerdo; no sólo porque era profesor de aquello para lo que Unamuno se prepararía más tarde, sino porque al parecer, su magisterio coincidía con la idea que del oficio de maestro se había formado el propio Unamuno: aprender más o menos griego era lo de menos, lo verdaderamente importante era el encuentro con la cultura helénica a que don Lázaro Bardón conducía².

No podemos olvidar que en estos jóvenes años universitarios de Unamuno (1880-1884), tiene lugar el abandono de la fe infantil que el inquieto estudiante traía de Bilbao. Él mismo cuenta que el abandono de la fe, que le vino por racionalización del dogma, sucedió sin traumas ni decisiones desgarradoras; simplemente, durante su primer año universitario dejó de acudir a la misa diaria tal como venía haciendo. El estallido de la crisis muchos años después, en una noche de Marzo de 1897, muestra cuán falsa fue la pretendida ausencia de trauma o desgarro en el abandono de aquella fe infantil. Quizá el ejemplo sirva para reflexionar sobre la necesidad de acompañamiento y de vivencia comunitaria de la fe en jóvenes universitarios.

2.2. Unamuno como profesor universitario³

La vocación de Unamuno, al menos la vocación profesional, aquella con la que uno se gana el pan, estaba decididamente ligada a la Universidad. Distinguimos la vocación profesional de la vocación personal porque está claro que Unamuno no convirtió la cátedra universitaria

² «De él fluía espíritu helénico, aunque descuidase la letra; aquel era un hombre, que vale más que ser catedrático», UNAMUNO, M. de (1899) «De la enseñanza superior en España», Madrid, *Revista Nueva*, p. 35. Obra disponible en la Biblioteca Virtual de Patrimonio Bibliográfico: <http://bvpb.mcu.es/>

³ BLANCO, F. (2011) *Unamuno, profesor y rector*, Salamanca, Hegmar Antema; RUBIO, R. (1973) «Unamuno educador», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, nº 23, pp. 27-47.

en vocación personal, sino que su vocación íntima fue la de despertar conciencias mediante su condición de escritor. La cátedra fue un medio de ganarse el sustento, cumpliendo dignamente su trabajo.

Que la vocación profesional de Unamuno estaba ligada a la cátedra universitaria lo muestran las múltiples oposiciones a las que se presentó apenas concluido el doctorado: Latín; Psicología, Lógica y Ética; Vascuence; Metafísica, y por fin Griego. Incluso podríamos añadir que la variedad de oposiciones a las que se presentó dan una clara idea de que la cátedra universitaria no era un fin en sí misma, sino un medio para procurarse un trabajo digno que le permitiera tanto fundar una familia (estaba ya en relación con Concha Lizárraga, «su costumbre») como dedicarse a una labor más profunda y de más larga duración en el tiempo. La obtención de la cátedra de Griego en Salamanca fue algo fortuito; incluso corre entre los unamunianos la anécdota de que Valera, miembro del tribunal que le otorgó la cátedra de Griego, dijo de él: «De los que se ha presentado es el único que puede llegar a aprender bien el griego». También es sobremanera significativo que en toda su vida intelectual Unamuno no escribiera ni un solo estudio científico relacionado con la materia que impartía.

La segunda cátedra que acumuló, la de Historia de la Lengua, junto con los artículos juveniles escritos sobre filología románica comparada, muestran cuál era la verdadera vocación profesional de Unamuno: la historia de las lenguas romance. Sin embargo, el descalabro sufrido en 1895 al no obtener ni un voto para un estudio que había realizado sobre el poema del Cid, le hizo desistir de esta íntima vocación científica⁴. Es curioso que en Unamuno tuviera que morir el científico para que surgiera el despertador de conciencias.

Su idea de la enseñanza del griego podría resumirse en una idea que condensa el medio y el fin de la clase magistral: traducir desde el primer día para poner a los alumnos en contacto con la cultura griega. «Empiezo a traducir griego desde el cuarto o quinto día de clase y no deja

⁴ MARIAS, J. «La pervivencia de Unamuno», en *Expediente administrativo de Don Miguel de Unamuno, cit.*, pp. 24 y ss.

de traducirse hasta el último día»⁵. «No quiero hacer helenistas, sino hombres cultos con sentido del espíritu clásico helénico y gusto por la antigüedad»⁶. Tanto el medio (la traducción continua desde el primer día) como el fin (hacer hombres con sentido del espíritu helénico y gusto por la antigüedad) los había aprendido de su maestro Lázaro Bardón.

Recojámoslo en un preciso y revelador párrafo de uno de sus recientes biógrafos: «A sus alumnos de Salamanca les hacía trabajar una y otra vez, en clase, sobre el canto sexto de la *Iliada*, su preferido, glosándolo él con las observaciones gramaticales y métricas que le parecían oportunas. No los agobiaba con el estudio sistemático de la gramática griega, concedía mucha importancia a la etimología, y salpicaba sus lecciones de digresiones lingüísticas y filosóficas. No formó especialistas, pero los estudiantes aprendieron de él a amar la lengua y la literatura de los griegos. Quizá no fuera, en efecto, el profesor más ducho en éstas, y habría sido un gesto de sinceridad por su parte reconocer que no estaba, en tal sentido, lejos de su amigo Ganivet (gesto sencillamente impensable en una corporación sobrante en nulidades que se las daban de genios, ante los que habría sido una estupidez admitir las limitaciones propias). Ahora bien, los estudiantes le agradecían su dedicación –daba todas sus clases, lo que no era costumbre entre los catedráticos–, explicaba las lecciones con rigor y claridad, y era con ellos atento y justo»⁷.

2.3. Unamuno como rector universitario

El accidentado rectorado de Unamuno ha sido estudiado con más minuciosidad, puesto que está directamente ligado a su imagen pública. En 1900 es nombrado por primera vez rector de la Universidad de Salamanca, con sólo 36 años. En 1914 se le destituye por razones políticas y sin darle una explicación satisfactoria de su destitución, motivo por el cual pronuncia su discurso de lo que debe ser un rector en España, y del que luego nos serviremos. Tras su destierro (1924-1930) es nombrado

⁵ UNAMUNO, M. de «Nuestros pedagogos», artículo de prensa publicado en el periódico *La Nación*, de Buenos Aires, el 30-VIII-1915.

⁶ *Ibid.*

⁷ JUARISTI, J. (2012) *Miguel de Unamuno (Memorias y biografías)*, Madrid, Taurus, p. 204.

en 1931 nuevamente rector de la Universidad de Salamanca, y en 1934 la República le confirma en el cargo de modo vitalicio. Pero en 1936 el mismo gobierno republicano le retira el cargo por su temprana adhesión a la rebelión-alzamiento. El gobierno presidido por el general Franco le restituye nuevamente en su cargo de rector vitalicio, pero las relaciones se rompen tras el conocido enfrentamiento con Millán Astray en el parainfo de la Universidad.

Una primera caracterización, evidente, de lo antedicho, es que para Unamuno la Universidad debía estar libre de servilismos políticos de ninguna laya; y a ello debía contribuir el rector. La independencia política se veía mermada cuando el Estado se arrogaba la competencia de destituir a un rector, o tejer y destejer a propia voluntad un claustro universitario que luego rindiera electoralmente en un sentido u otro. A esto había apuntado también en la II Asamblea Universitaria de 1905, en Barcelona, en la que, junto a la independencia política, Unamuno pedía independencia religiosa. Por entonces la Iglesia mantenía una función de tutela sobre las cátedras, más nominal que real; pero Unamuno opinaba que dicha tutela era absolutamente incompatible con la libertad de cátedra y con la autonomía universitaria, por lo que pedía su abolición. El revuelo alzado en Barcelona por tales propuestas hizo que las autoridades religiosas y numerosos congresistas retiraran su apoyo a la asamblea⁸. En el fondo, Unamuno entendió que como rector estaba llamado a defender la autonomía universitaria frente a cualquier injerencia, fuera política o religiosa, que distrajera a la Universidad de su función de forjar hombres.

Una segunda nota que podría caracterizar la labor de Unamuno en el desempeño de su cargo de rector fue el escrupuloso cumplimiento del deber. Sus propias palabras no requieren comentario: «Si de algo se me puede culpar, es de haber acaso exagerado mi estatismo, mi respeto

⁸ Con esto, algunos apresurados podrían imaginarse que la posición de Unamuno se asemeja a nuestros laicistas contemporáneos que intentan borrar la enseñanza religiosa de las escuelas. Nada más lejos de la mentalidad de Unamuno, como se verá más abajo. La postura unamuniana sobre libertad religiosa, libertad de cátedra e instrucción pública se asemejaría más bien a las posturas adoptadas por la propia Iglesia Católica tras el Concilio Vaticano II. *Distingue tempora et concordabis iura*. Véase, a título de ejemplo, el artículo de Unamuno «Sobre la enseñanza laica», recogido por OUIMETTE, V. (ed.) (1997) *Del patriotismo espiritual, Artículos en La Nación, de Buenos Aires (1901-1914)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 323-328.

escrupuloso a la ley, mi noción de lo que debe ser el estricto cumplimiento del deber profesional. (...) Llevé con un rigor, que, puedo decirlo muy alto, no se ha llevado en ninguna otra Universidad española, el hacer que cada cual cumpliera siquiera con lo más externo de su deber. Negaba peticiones abusivas de licencias; informaba en verdad y justicia las que por mi conducto se dirigían al ministro, diciendo alguna vez no ser cierta, a pesar del certificado médico, la dolencia que se alegaba; hice volver de su pueblo a donde sin la debida licencia habíase ido, como de tapadillo, un catedrático (...); hice que un mes se devolviese la paga de otro catedrático que abusaba de las ausencias y no justificó una de ellas a su tiempo»⁹.

3. La Universidad para Unamuno

Hasta aquí hemos visto la profunda relación que liga a don Miguel de Unamuno con la Universidad pública de su tiempo. A reflexionar sobre dicha Universidad dedicó algunos escritos, no demasiados, en los que las ideas se repetían constantemente. Esto permite hacerse una idea de cómo era la Universidad de su tiempo (no muy halagüeña, por cierto¹⁰), a la vez que nos aclara lo que debería ser la Universidad como institución según la mente de Unamuno¹¹. Vamos a ello.

⁹ UNAMUNO, M. de *Lo que ha de ser un rector en España*, Conferencia leída en el ateneo de Madrid el día 25 de Noviembre de 1914. Obra disponible en el repositorio documental de Gredos: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/81435>

¹⁰ «¿Qué es la Universidad española? (...) La Universidad española no es, o sea: no existe. Ni hay Universidad así, en singular, sino unos centros docentes a que se llama universidades en España, ni esos centros se pueden llamar españoles sino porque funcionan en España. Ni ellos funcionan tampoco, sino los diversos catedráticos que en ellos explican o no explican sino pasan la lección, o acaso apenas van a clase –y muchos es mejor que no vayan– pero cobran», UNAMUNO, M. de recogido en URRUTIA, M. M^a. (ed.) (2008) «La opinión de Miguel de Unamuno sobre la «Sociedad de Naciones» y la Universidad española», (*Dos artículos de 1918*), en *Revista de Hispanismo Filosófico*, nº 13 p. 114.

¹¹ Todas las reflexiones que siguen las aplica Unamuno al caso de la educación pública; pensamos que *servatis servandis* bien pudieran aplicarse a la educación ejercida por instituciones de carácter privado. Conviene no olvidar la advertencia, quizá injusta, de Unamuno a la docencia ejercida por instituciones privadas de su tiempo, y que abarcaría tanto a la Institución Libre de Enseñanza como a las diversas órdenes religiosas que desde antiguo se dedicaban a la enseñanza de menesterosos y privilegiados: «Se combate mucho al Estado docente; creo que es un mal que sea el Estado el que tenga que enseñar, pero como digo, es un mal necesario. La ciencia oficial podrá ser menguada, pero hoy, mala y todo, es la única que hay la única que merece el nombre de enseñanza. La que dan los particulares, la privada, la de Asociaciones, es infinitamente peor; hacen que enseñan y no enseñan nada». UNAMUNO, M. de (1917) *Autonomía docente*, Madrid, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, p. 12.

3.1. Función individual y social de la Universidad

La idea de Unamuno es que la Universidad no está, ante todo, para hacer buenos profesionales, sino para hacer hombres¹². La razón no puede ser más evidente: ser un buen profesional es una faceta más de la persona; ser persona no es una faceta más del ser profesional¹³. Toda institución educativa, la Universidad incluida, debe estar orientada ante todo a la formación de las personas en primer lugar, y de buenos profesionales en segundo: «En la escuela no hay que hacer plateros ni siderúrgicos ni boticarios sino hombres»¹⁴. Así pues, habría una concepción errónea de la finalidad de la Universidad para con los individuos: hacer buenos profesionales, dejando de lado lo del ser personas; y una concepción adecuada: forjar personas ante todo que por añadidura sean buenos profesionales¹⁵. En el tiempo de Unamuno la Universidad se preocupaba más de expedir títulos que de formar personas. El pragmatismo que aquejaba su tiempo y el nuestro hacían imposible que un alumno se forjara una concepción unificada de la vida y de sí mismo, que es a lo que está llamada la Universidad¹⁶.

Sin embargo, el hombre no es un individuo aislado, sino que vive en comunidad. La persona es esencialmente relacional, necesitada de otros. Así que la Universidad también tiene su función en la comunidad en la que se inserta. Y la comunidad en la que se inserta es la

¹² Parodiando los tópicos de su tiempo escribe: «¡Títulos, títulos! ¿Hombres? ¿Para qué nos hacen falta hombres? Licenciados es lo que necesitamos», UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España*, cit., p. 14.

¹³ «Nuestra función no es sólo hacer médicos, abogados, farmacéuticos, filólogos, historiadores, matemáticos, químicos, físicos, archiveros, etc., entendidos en su profesión, sino ciudadanos, y que la medicina, el derecho, la filología, la historia, las matemáticas, la química, la física, la biología y todas las demás ciencias y humanidades bien enseñadas hacen ciudadanos, hacen hombre que tengan un concepto y un sentimiento unitario del universo y de la vida, de la naturaleza y de la historia», UNAMUNO, en URRUTIA, M. M^a. cit., p. 118.

¹⁴ UNAMUNO, M. de *Nuestros pedagogos*, cit.

¹⁵ BERDUGO, I. (2000) «Unamuno y la Universidad: rector e intelectual», en FLÓREZ, C. (Coord.), *Tu mano es mi destino. Congreso internacional Miguel de Salamano*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 21-28.

¹⁶ «La tecnología es la muerte pedagógica de la buena enseñanza, del mínimo de cultura enciclopédica unificada que al joven que ha de especializarse luego en una profesión puede darle una concepción general del universo y de la vida, de la naturaleza y de la historia», UNAMUNO, M. de, en URRUTIA, M. M^a. cit., p. 115.

patria (sociedad civil, diríamos en el lenguaje actual de lo políticamente correcto). ¿Cuál es la función de la Universidad para con la patria? De nuevo nos encontraríamos con una concepción errada, según la mente del sabio rector, y una concepción acertada.errarían aquellos que piensan que la Universidad es una oficina burocrática más del Estado: una pieza más de la maquinaria estatal cuyo fin es que «todo marche», fruto de la aborrecible «concepción hospiciaria del Estado»¹⁷. Acertarían, por su parte, aquellos para quienes la Universidad es la voz consciente de la patria, el órgano máximo de conocimiento de sí mismo a nivel individual y a nivel comunitario, que es el que ahora interesa¹⁸. La Universidad pública del tiempo de Unamuno funcionaba más como una oficina burocrática del estado, y frente a este modelo propone una Universidad que sea la conciencia lúcida y crítica de la sociedad. Si la educación nos lleva a conocernos mejor, la Universidad como máximo órgano educativo de un país debería llevar a dicho país a su nivel de máximo conocimiento, a su máxima consciencia.

3.2. El claustro, el catedrático y los alumnos

En diversos lugares Unamuno clama contra el claustro universitario de su tiempo, porque ni era verdadero claustro, y cuando los profesores se reunían por alguna razón, nada tenía que ver con la Universidad rectamente entendida, sino con cuestiones administrativas. Las únicas divisiones perceptibles en un claustro universitario no eran ni siquiera las banderías científicas o religiosas, sino las divisiones políticas o peor aún, el criterio de laxitud o rigorismo a la hora de examinar¹⁹. El claustro profesoral, tal como lo entendía Unamuno, ha de ser un vivo entrelazamiento de inteligencia, de donde surjan ideas fecundas que hagan avanzar las ciencias de los diversos profesores, o al menos sea un momento de reflexión para saber cómo mejorar la labor educativa. En definitiva, el claustro debe ser un momento privilegiado para la interdisciplinariedad

¹⁷ UNAMUNO, *De la educación superior en España*, cit., p. 19.

¹⁸ *Ibid.*, p. 54.

¹⁹ UNAMUNO, M. de, en URRUTIA, M. M^a. cit., p. 116.

de los saberes²⁰. El claustro de profesores debe ser la pieza clave para que una Universidad no sea un mero mecanismo sino un organismo vivo²¹. Nada más alejado para la visión unamuniana de la Universidad que unos departamentos estancos donde cada ciencia sólo mira el propio ombligo; los claustros deben servir para romper estas dinámicas centrípetas y convertirlas en fuerzas centrífugas.

Pero un claustro está compuesto de catedráticos, y la Universidad española, tal como la veía Unamuno en su tiempo, carecía de auténticos maestros. El pensador vasco afirmó numerosas veces a lo largo de su vida que el catedrático era una vaca sagrada que hacía lo que le daba la real gana en su hora diaria de clase; que la cátedra se consideraba según el *ius utendi et abutendi*²². Era inadmisibile, según Unamuno, que una vez ganada la plaza nadie pusiera en duda de allí en adelante la competencia del catedrático; el mismo sistema de oposiciones era tolerado como un mal menor²³. Incluso llega a denunciar que si se había molestado alguna vez a algún catedrático era porque éste enseñaba de verdad, y no se dedicaba a matar el tiempo como los demás. La situación ideal, para Unamuno, es que haya una labor de inspección por parte de las autoridades competentes sobre el trabajo que los catedráticos llevan a cabo en sus horas de trabajo, sobre todo en el aula. Comparó a los catedráticos con asnos de noria que sólo se preocupan por dar vueltas al mismo sitio con los ojos tapados, es decir, dar una y otra vez las mismas explicaciones sin preocuparse por el fin social de cuanto se dice²⁴. Hacen falta más maestros y menos catedráticos; o al menos que todo catedrático sea un verdadero maestro y no le preocupen tanto el escalafón y las vacaciones, únicas preocupaciones de su Majestad el Catedrático²⁵.

²⁰ En esta línea de la interdisciplinariedad, Unamuno prefería cerrar universidades enteras a cercenar de las universidades facultades que le daban amplitud al ciclo de los saberes. Véase *De la enseñanza superior*, cit., pp. 6-7.

²¹ UNAMUNO, M. de *Autonomía docente*, cit., p. 7.

²² UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España*, cit., p. 22.

²³ «Puede obtener el primer lugar en unas oposiciones a abogados del Estado o a la Judicatura un mozo dotado de memoria patológica y que luego no sepa desenvolverse ante un expediente de Hacienda o la instrucción de un sumario», UNAMUNO, M. de URRUTIA, M. M^a cit., p. 116.

²⁴ UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España*, cit., p. 23.

²⁵ UNAMUNO, M. de *Autonomía docente*, cit., p. 12.

Pero si del catedrático pasamos a los alumnos, la situación no era mejor. ¿Cómo eran los estudiantes en tiempos de Unamuno? Sujetos interesados únicamente por el título que daba la Universidad. Peor aún si los interesados en el título eran los padres²⁶ y no el propio alumno. «He aquí el catedrático modelo. Ante él unos cuantos botijos vacíos (...) toman afanosamente apuntes sin enterarse de nada; porque ¿se ha enterado jamás un taquígrafo de los discursos que recoge?»²⁷. En lugar de recorrer las universidades en busca del mejor maestro, se daba el caso de algunos que iban buscando la Universidad donde fuera más fácil aprobar²⁸. ¿Cómo deberían ser los alumnos? Sujetos afanosos por saber más sobre sí mismos y sobre el cuerpo social al que servirán el día de mañana; héroes del trabajo y cultivadores de la verdad; exigiendo del catedrático auténtica ciencia, preocupados por hacerse un alma, por hacerse imprescindibles, según la máxima unamuniana de: «Obra de tal modo que merezcas a tu propio juicio y a juicio de los demás la eternidad, que te hagas insustituible, que no merezcas morir».

3.3. El pragmatismo, las asignaturas y la ciencia

Si atendemos a lo que dice Unamuno, las corrientes pedagógicas de inicios del s. XX no parecían muy alejadas de las corrientes pedagógicas de nuestro s. XXI. El sabio rector, harto de los que pedían más aplicación práctica, menos latín y menos religión, proponía una vuelta a la ciencia pura. La ciencia que se ha de cultivar en las universidades debe ser una ciencia pura, movida sólo por el ideal de la verdad, y no motivada por otros intereses de más pingües beneficios. Quienes piden más ingenieros y menos doctores toman el rábano por las hojas, ignorando

²⁶ «¡Oh, viste mucho un título de bachiller! Ya que tu padre fue un zote, siquiera tú que tengas ilustración. ¡Ilustración! Yo con ilustración, ¡Cuánto sabría! No hay que hacer un mal papel en sociedad. Y hasta para pescar novia no viene mal la ilustración. Es, al fin, un chico de carrera... El título no da ciencia, se repite; pero los padres, con no mal acuerdo, dados sus alcances y el estado de cosas que aquí priva, quieren para sus hijos título y no ciencia». UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España, cit.*, p. 14.

²⁷ UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España, cit.*, p. 26. Otro texto significativo: «Aquí hay algo, sí algo debe quiere decir este buen señor; pero ¡buena gana!, ¡no merece la pena de cansarse en ello! ¡que lo diga claro! Al pan, pan, y al vino, vino. ¡Y lo que no sea ni pan ni vino que se vaya al cuerno! Con una juventud así educada no se va a parte alguna». *Ibid.*, p. 16.

²⁸ UNAMUNO, M. de URRUTIA, M. M^a *cit.*, p. 116.

que las cuotas de doctores o ingenieros no vienen programados por el Estado, sino que es la propia sociedad la que ejerce su fuerza reguladora sobre unos y otros. Lo mejor que puede hacer la Universidad, opinaba con brillantes metáforas, es dedicarse a la pura investigación y docencia, sin miras utilitarias, porque sólo criando caballos de pura raza pueden luego alcanzarse percherones de suprema calidad que apliquen lo investigado²⁹. Y con ello no quería decir que se pudiera malgastar el tiempo (aunque el saber no ocupa lugar, quita tiempo), sino que debía emplearse mejor: «¡Máquinas, agricultura, industria, comercio! Todo esto se hace con espíritu. ¿Y el espíritu con qué se hace?»³⁰. No hay aplicación si no hay ciencia: «Los médicos sin fisiología –para muchos de ellos no es esta más que teoría– no son médicos; no son más que curanderos, y curanderos que en realidad no curan»³¹.

El pragmatismo de la educación llevaba y lleva a pedir menos latín y más religión. La cuestión del latín y la religión estaban muy claras en la mente de Unamuno: toda nación culta y moderna debería cultivar el estudio de las humanidades. Pero el latín, por ejemplo, no como lengua muerta, sino como medio indispensable de conocimiento del propio lenguaje, el que se habla a día de hoy en sus registros culto y popular; el latín, al menos sirve para ensanchar la mente de quien lo estudia³². La religión, en fin, sin la cual no es posible darle sentido cumplido a nada, debía ser de necesario estudio, profundo y serio. El modelo para el estudio de la religión para Unamuno no eran los seminarios españoles, donde no se salía de la escolástica, sino las universidades alemanas donde hacían su labor los grandes nombres del protestantismo liberal; asombroso y limitado también en opinión del propio Unamuno.

En la Universidad decimonónica y actual se confunden las asignaturas con las ciencias. Dice Unamuno: Se le asigna a uno una lección, que además conlleva cierta asignación económica, y se cree que con ello se hace ciencia. Sin embargo, la asignatura, el compartimento en que se

²⁹ UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España*, cit., p. 43.

³⁰ *Ibid.*, p. 12.

³¹ *Ibid.*, p. 44.

³² *Ibid.*, p. 46.

suelen convertir las lecciones de un profesor, deberían ser lo más granado y selecto de la propia investigación. Ya por entonces el libro había empezado a matar a la asignatura: «O el libro mata la cátedra o esta se convierte en lo que los alemanes llaman un seminario; en un laboratorio y centro de investigación, y no de retórica. Y el laboratorio cabe en todo, en todo aquello en que quepa labor. Pero el seminario es un laboratorio de ciencia, y nuestra Universidad no suministra ciencias, sino asignaturas, que escosa muy distinta»³³. ¡Qué diría hoy en la época de la cibereducación!

El tema de la ciencia ocupó largamente al catedrático de griego: tan lejos de despreciar la ciencia como de convertirla en huero dogmatismo o magia fetichista. Unamuno era un convencido de la utilidad social de la ciencia; utilidad social que nunca podía estar desgajada de los fines últimos (una vez resuelta la cuestión del pan, surge la verdadera cuestión: ¿para qué la vida?). Pero la ciencia no puede convertirse en una simple justificación de cosas que ya se presuponen, sabiendo lo que se quiere encontrar antes de meterse a investigar. La ciencia dogmática, según Unamuno, es la que establece las conclusiones, y luego va en busca de premisas que corroboren lo que uno quería probar³⁴. Paradigma de esta ciencia sería la escolástica de su tiempo, aunque no sólo³⁵. La auténtica ciencia es búsqueda de la verdad; no búsqueda de argumentos para lo que ya se sabe. Ni los animales hacen ciencia, porque desconocen lo que ignoran, ni los dioses se dedican a la rebusca de la verdad, porque ya la poseen: sólo al hombre, consciente de su docta ignorancia, le cabe en suerte la noble labor de la ciencia.

Para Unamuno la ciencia que se enseña en las universidades tampoco puede ser el fetiche en que se había convertido para muchos: «Hay

³³ *Ibid.*, p. 27.

³⁴ No se habían hecho aún las aportaciones necesarias en filosofía de la ciencia que pusieran de relieve la necesidad y validez de las hipótesis, en su función heurística, como ya estaba haciendo en su tiempo Ch. S. Peirce o haría años después K. Popper.

³⁵ «¡Soluciones, soluciones! Y ¡qué soluciones! Unos dicen que las cosas consisten en la consistidura, otros que en el consistimiento, otros que en el consistir, y otros que en la consistencia; cuatro escuelas que se disputan el campo desde hace siglos», *Ibid.*, p. 32. «Con tales procedimientos se fabrica un bachiller, que es un mozo que asegura muy serio que el frío no existe, mientras tiritita de frío», *Ibid.*, p. 34.

que destruir esa funesta superstición de que la ciencia haya de hacer la felicidad del hombre»³⁶. En efecto, el racionalismo del s. XIX había llevado a una parte de la humanidad a poner sus esperanzas en la ciencia, como muestra el paradigmático caso de A. Comte. La ciencia, en opinión de Unamuno, es una búsqueda de la verdad y no un fetiche con que suplan- tar viejas supersticiones. En la novela de *Amor y Pedagogía* nos pinta con vivos colores el esperpento que conlleva convertir la ciencia en un nuevo fetiche, pensando que ella traerá la salvación al hombre.

4. Conclusión

Hemos visto la vinculación de Unamuno con el mundo univer- sitario, como alumno (buscando fuera la formación que no le daba la Universidad); como profesor (buscando aficionar a sus alumnos al ámbito del saber en que se movía); y sobre todo como rector (cumpliendo escrupulosamente su deber y pidiendo autonomía para la Universidad). Hemos visto su ideal de Universidad, humanista en todos los sentidos, que podemos sintetizar brevemente: la finalidad de la Universidad es for- jar personas y no meros profesionales; la Universidad ha de servir como conciencia lúcida de la sociedad y no ser un mero aparato administrativo de la misma. Los claustros han de ser una herramienta para la interdisci- plinariedad; los catedráticos han de ser verdaderos maestros; los alum- nos no pueden ir a la Universidad con la única intención de pescar un título. Uno de los peores males que pueden aquejar a la Universidad son el pragmatismo (¡menos latín, menos religión, más escuelas de artes y oficios!), el dogmatismo huero y el fetichismo de la ciencia.

Algunas cosas han cambiado de entonces a hoy (ni el catedrático está libre de inspección ni se llega a tal grado con los 27 años con que llegó Unamuno). Pero la mayoría de las cosas que escribía Unamuno para su tiempo continúan hoy debatiéndose, como si no hubieran pasado cien años. Parte Unamuno de la convicción, que suscribimos plenamente, que para hacer una verdadera revolución educativa³⁷ no hacen falta planes,

³⁶ UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España, cit.*, p. 15.

³⁷ «Pensaba en una revolución, en una verdadera revolución de la enseñanza; pero una revolución legal, desde arriba, y que detuviese el merecido desprestigio en que, como clase, vamos cayendo los

sino personas convencidas; pensando unamunianamente, sobran letras y falta fe. Los planes no mejoran a los malos profesores; pero los buenos profesores educan bien con cualquier ley: «Soy de los muchos que creen que cualquier plan es bueno; todo depende de quién lo aplique»³⁸. El problema es que con tanta ley educativa cambiada al albur del partido de turno, puede suceder que con tanto cambiar el nombre del frasco donde se guardan las medicinas al final se haga una barbaridad³⁹. De Unamuno a hoy y para este caso, el tiempo sí que ha pasado en balde.

Dos tareas nos propone Unamuno, que cierran su reflexión sobre la educación superior en España y que podemos recoger en la actual coyuntura: heroísmo del trabajo y culto a la verdad⁴⁰. Al margen de las leyes educativas nos hace falta el heroísmo del trabajo, porque si morir por la patria, por los demás, es un acto de heroicidad, vivir por ella no lo es menos⁴¹. Y educar es una forma de dar la vida por los demás. Al margen de las leyes educativas nos hace falta el culto a la verdad, porque ni el relativismo ni la conversión de la ciencia en una nueva teodicea nos librarán de tener que morir y buscarle un sentido a todo. Y educar es una forma de dar sentido a todo.

He aquí resumido en palabras de Unamuno lo que debe ser una Universidad: «Alma de tolerancia, mente hospitalaria, culto a la verdad, sintiéndola viva, proteica, multiforme; comprensión a las más opuestas concepciones abierta (sic); odio al formalismo; atención al pueblo; heroísmo del trabajo; sumersión en la realidad concreta, fija la vista en la más alta idealidad abstracta... Si no nos da todo esto la Universidad, habrá que darle garrote vil y aventar sus cenizas»⁴².

jornaleros de las fábricas de licenciados y doctores», UNAMUNO, M. de *Lo que ha de ser un rector en España*, cit.

³⁸ UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España*, cit., p. 40.

³⁹ *Ibid.*, p. 41. Véase otra muestra de la actualidad de las reflexiones de Unamuno: «Nuestra enseñanza facultativa tiene que suplir la deficiencia de una cultura general, secundaria, así como ésta tiene que suplir la deficiencia de una enseñanza primaria algo diversificada», UNAMUNO, M. de en URRUTIA, M. M^a cit., p. 115.

⁴⁰ «El culto a la verdad. Porque la verdad no es socialista, ni individualista, ni anarquista, ni deísta ni atea... Es lo que es, y nada más», UNAMUNO, M. de *De la enseñanza superior en España*, cit., p. 46.

⁴¹ *Ibid.*, p. 73.

⁴² *Ibid.*, pp. 80-81.

Cultura y Universidad. La propuesta de José Ortega y Gasset

JUAN MANUEL MONFORT PRADES

1. Introducción

Tratar la reforma orteguiana de la Universidad pasa ineludiblemente por abordar las propuestas que en 1930, a través de una serie de artículos de periódico, dirigió a la sociedad española. La serie de lecciones sobre la *Misión de la Universidad*, en un primer momento, estaban destinadas a proclamarse ante los componentes de la F.U.E. (Federación Universitaria Escolar de Madrid) pero ciertas vicisitudes pusieron fin al proyecto¹, lo que llevó al autor a convertirlo en un trabajo para la prensa.

Entre el 9 de octubre y el 9 de noviembre de 1930 fue viendo la luz el trabajo que luego se publicó conjuntamente en diversas ediciones. ¿Qué motivó a Ortega para llevar a cabo este proyecto? Más allá de las razones puntuales que en ese momento le movían, es preciso hablar de las razones profundas que le impelen a hablar de estos temas en el conjunto de su obra. De ahí que se pueda decir que *Misión de la Universidad* no es un apéndice en el conjunto de su obra, sino que responde a hondas preocupaciones que condicionan toda la filosofía orteguiana: la preocupación por España y los españoles y, más concretamente, la preocupación por la cultura española².

¹ Para comprender con mayor precisión la formación y la publicación de esta obra pueden verse las notas a la edición que presenta la nueva edición de *Obras completas* de Ortega y Gasset publicadas por Taurus y la Fundación Ortega y Gasset entre 2004 y 2010, tomo IV, pp. 880-881. En adelante esta será la edición citada de las Obras completas de Ortega.

² En el *Epistolario completo Ortega-Unamuno* pueden verse con claridad estos asuntos que, tratándose intensamente en las primeras épocas de Ortega, no pierden vigencia después.

La situación de España en 1930 es muy complicada, Primo de Rivera que cesaba a principios de año dejaba una herencia marcada por el descontento de múltiples sectores de la sociedad, la crisis económica, una fuerte fractura social, gran malestar en el ejército, etc. En materia de universidades la reforma del ministro Eduardo Callejo en 1928 fue la gota que colmó el vaso y sus consecuencias fueron desastrosas: represión violenta contra los estudiantes, cierre de la Universidad, dimisión de grandes catedráticos entre ellos el mismo Ortega..., en definitiva, se requería una profunda renovación política, social, económica y educativa. Ese mismo año, en su famoso escrito «El error Berenguer»³, Ortega dará por terminada una época de la historia de España y decide encabezar una serie de movimientos por el cambio político en favor de la República como la «Agrupación al servicio de la República» que se fundará en 1931⁴. En definitiva, la propuesta de reforma universitaria de Ortega se enmarca en su voluntad de regenerar la vida de los españoles en todos sus ámbitos, pues en España no reina otra cosa que una cultura anémica⁵ caracterizada por la chabacanería⁶ que Ortega ya denunció en 1910 con «La pedagogía social como programa político» al introducir el tema de la educación en el debate sobre la cultura.

2. La filosofía de la cultura como marco interpretativo de la propuesta de Ortega

La cultura española puede decirse que es el gran tema de la filosofía de Ortega. Ya su primer libro, *Meditaciones del Quijote*, es una filosofía de la cultura adecuada a su tiempo⁷, además no podemos olvidar el papel que este concepto tiene en la mayoría de sus grandes escritos. Sus

³ O.C. IV, pp. 760-764.

⁴ Su manifiesto fundacional puede leerse en O.C. IV, pp. 660-663.

⁵ En sus trabajos sobre Baroja habla Ortega de una cultura quietista o anémica, ante ello propone un ímpetu aventurero que dinamice la vida humana y que es imprescindible para llevar a cabo actos creadores o culturales. Por ejemplo «Ideas sobre Baroja» en O.C. II, pp. 211-242.

⁶ Este es el tema principal de «Temple para la reforma», la introducción a las lecciones de *Misión de la Universidad*, en O.C. IV, pp. 11034-1041.

⁷ Conviene tener presente el capítulo seis «Las aportaciones de Ortega a la fenomenología» del trabajo SAN MARTÍN, J. (2012) *La fenomenología de Ortega y Gasset*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 177-190.

análisis sobre el concepto de cultura avanzan y se profundizan a medida que Ortega desarrolla su filosofía, de manera que si en su juventud se aprecia un concepto de rasgos neokantianos, posteriormente la fenomenología atempera su propuesta en *Meditaciones del Quijote*. Más adelante el concepto adquiere nuevos tintes y múltiples derivaciones, pero parece claro que está tras elementos de su filosofía tan importantes como son los usos sociales, la técnica, las ideas y creencias, etc.

Misión de la Universidad aporta una propuesta de regeneración cultural de la vida española desde el ámbito universitario, de ahí que, por ejemplo, Ortega se vea obligado en este libro a hacer una definición del concepto de cultura a la altura de ese tiempo, en el cual se observan los elementos principales que ya en *Meditaciones del Quijote* destacaba. Por otra parte, no cabe olvidar que el filósofo madrileño a finales de 1930 ya había presentado al público *La rebelión de las masas* y *¿Qué es filosofía?*, obras que constituyen la propuesta filosófica desde la que *Misión de la Universidad* se ofrece a los españoles.

En *Meditaciones del Quijote*, en 1914, Ortega define la cultura como el acto creador de sentido sobre la vida espontánea. La cultura aporta claridad y seguridad ante la vida y no es un fin en sí misma sino un instrumento para nuevas conquistas en el afán humano de saber a qué atenerse⁸. Ortega desea salvar España de su crisis, ofrecer respuestas, y ello pasa por comprender primero qué es cultura y posteriormente aplicar su teoría a los distintos aspectos de la vida española. «Salvar» no es otra cosa que llevar cada cosa a la plenitud de su significado, un trabajo que exige un gran ímpetu vital⁹, un gran esfuerzo, en eso consiste precisamente la labor cultural para Ortega. La Universidad misma debe someterse a este proceso de purificación.

⁸ O.C. I, pp. 753-757 y pp. 781-791.

⁹ Lo contrario de la chabacanería es estar en forma, exigirse a uno mismo, no hacer las cosas de cualquier manera, sino intentar hacerlas de la mejor manera posible. En los años 20 Ortega dedica diversos escritos a este temple necesario para la vida cultural auténtica, especialmente el capítulo VIII de *El tema de nuestro tiempo* en O.C. III, pp. 601-605. En *El Quijote en la escuela* en O.C. II, pp. 401-430 habla Ortega de la vida ascendente frente a la vida descendente, también en «El origen deportivo del Estado» en O.C. II, pp. 705-719.

Por último, antes de abordar las claves del texto de 1930 sobre la Universidad, debemos recordar algunos datos sobre *La rebelión de las masas* con los que dicho texto conecta directamente. Las masas, desde un punto de vista moral o filosófico, están vinculadas con lo expuesto sobre la cultura, pues de una manera u otra, todas las figuras del hombre masa que presenta Ortega (niño mimado, señorito satisfecho, primitivo rebelde o bárbaro y el científico especialista) son incultas o contraculturales. ¿Por qué? Ortega afirma que son un conjunto estéril de seres solitarios anclados en la naturaleza, es decir, no tienen esa capacidad creadora, no miran hacia su circunstancia sino sólo a ellos mismos y no tienen capacidad para profundizar en la realidad en busca de significados. De ellas es especialmente importante para nuestro asunto la figura del científico especialista y puede decirse que la *Misión de la Universidad* es un texto dirigido especialmente a defender la educación superior del influjo de estos personajes¹⁰.

El científico especialista es la encarnación de la vanidad por excelencia. El hombre de ciencia especializado que se siente perfecto y muestra su vanidad sin reparos buscando el reconocimiento de los demás para confirmar la idea que tiene de sí mismo. El hombre masa del que habla Ortega no es estúpido, sino que es más inteligente que cualquier hombre masa de la historia, ahora bien, «esa capacidad no le sirve de nada; en rigor, la vaga sensación de poseerla le sirve sólo para cerrarse más en sí y no usarla»¹¹. Sólo conoce una pequeña parcela de la realidad sin tener en cuenta la totalidad. Cree estar generando las posibilidades del mundo y piensa que sabe de todo, creyendo tener palabra en todos los ámbitos de la vida en base a los conocimientos de su pequeña parcela. Resultado de esto son las mayores barbaries de la humanidad. El hombre de ciencia ha ido recluyéndose en un campo de acción cada vez más pequeño, la especialidad desaloja la cultura integral, muestra desdén por el conjunto del saber, sabe muy bien su rincón del universo, pero ignora el resto. Esa especialidad lo hace hermético y satisfecho dentro de su limitación,

¹⁰ Ver ALMEIDA AMOEDO, M. (2001) «El papel de la Universidad contra la barbarie. Pensar con Ortega, sesenta años después» en *Revista de estudios orteguianos*, nº 2, Madrid, Fundación José Ortega y Gasset, pp. 111-118.

¹¹ *La rebelión de las masas*, O.C. IV, p. 416.

provocando una actitud dogmática y eliminando toda posibilidad de crítica. El hombre de ciencia, que es la cima de nuestra civilización, desconoce el significado de ésta, cree que está ahí como la selva o la corteza terrestre. Para él, no es más que un objeto de estudio entre otros y desconoce su verdadera naturaleza.

De esta manera la lectura de *Misión de la Universidad* queda enmarcada en un contexto muy concreto de la filosofía de Ortega, su filosofía de la cultura. Especialmente tres aspectos de la misma son fundamentales para su correcta interpretación: su definición, su crítica y el temple vital que implica. En primer lugar se puede decir que Ortega, desde sus primeros artículos, intenta dilucidar qué es ser culto en diálogo con la España de su tiempo, especialmente con Unamuno, y con Alemania, especialmente con el neokantismo y la fenomenología¹². Desde ese concepto de cultura que se va enriqueciendo paulatinamente hasta 1930 propone Ortega su reforma. En segundo lugar, Ortega, desde una clara visión de lo que significa la cultura, lleva a cabo un análisis de Europa en *La rebelión de las masas*, desde el cual Ortega compone su crítica a la institución universitaria¹³. Por último, no puede darse auténtica creación cultural sin el temple vital necesario del que Ortega habla en numerosas ocasiones a lo largo de los años veinte y que protagoniza la primera lección frustrada de *Misión de la Universidad* que lleva por título «Temple para la reforma», en la cual encontramos a un Ortega que expresa con toda crudeza las razones de su propuesta de reforma de la Universidad. *Misión de la Universidad* ha sido editada en numerosas ocasiones y abundan sus comentarios, ahora bien, en la mayoría de los casos el foco de atención se

¹² A propósito de la evolución del concepto de cultura en Ortega se puede consultar la tesis doctoral de Juan Manuel Monfort Prades *La cultura en Ortega. Ámbito en el que se realiza la vida humana*, UNED, 2011. En <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Filosofia-Jmmonfort/Documento.pdf>

¹³ No sólo es importante la figura ya citada del científico especialista, también es clave el tema de mandar en la sociedad, impulsar la sociedad con la ejemplaridad moral. «¿Quién manda en el mundo?» Se pregunta Ortega en la segunda parte de *La rebelión de las masas*, a la vez que presenta la misión más radical de la Universidad como preparar a aquellos que van a mandar.

dirige en gran medida al planteamiento pedagógico¹⁴ y práctico, sin tener muy en cuenta su filosofía de la cultura.

¿Qué Universidad se encuentra Ortega? ¿Qué Universidad quería Ortega? ¿Qué aportaría su propuesta a la sociedad española? Este es el planteamiento que se seguirá a continuación.

3. La Universidad que encuentra Ortega en 1930

Tras la dictadura de Primo de Rivera, Ortega que había tenido que renunciar a su cátedra¹⁵ hace un análisis demoledor de la Universidad. Se encuentra una institución que aporta la enseñanza superior, pero únicamente centrada en la investigación y en la creación de profesionales. Esto ha traído consigo una atroz realidad, la degradación de la institución universitaria. La chabacanería es la falta de decoro mínimo, de respeto a sí mismo, de decencia en el modo de ejercer el poder, es el mal que afecta a la sociedad española en general y ha corrompido también la Universidad¹⁶. En resumen una falta completa de reflexión ética, un problema moral o mejor dicho de amoralidad, siguiendo las tesis de *La rebelión de las masas*.

¹⁴ Como el de VÁZQUEZ GÓMEZ, G. titulado «Perspectiva Orteguiana de la pedagogía» en *Teorema*, Vol. XIII, nº 3-4, pp. 523-542. Este artículo aporta una interesante recopilación de artículos vinculados a la pedagogía de Ortega en su bibliografía y trabaja unos supuestos antropológicos de la pedagogía de Ortega, a tener en cuenta en la lectura de *Misión de la Universidad*, como son: la noción orteguiana de «plasticidad humana», la trascendencia o apertura del ser humano al mundo, la condición histórica del ser humano, etc. La nueva edición del texto de Ortega a cargo de Santiago Fortuño aporta una buena recopilación de documentos que lo han comentado y se permite, además, reseñar brevemente los aspectos más relevantes de cada uno. Ver FORTUÑO LLORENS, S. (2015) «Introducción» a *Misión de la Universidad*, Madrid, Cátedra, pp. 35-47.

¹⁵ Javier Zamora lo explica así: «En 1928, el ministro de Instrucción Pública, Eduardo Callejo, había aprobado un estatuto universitario muy beneficioso para las congregaciones religiosas, pues otorgaba a los monjes de Deusto y de El Escorial la potestad de presentar a sus alumnos como oficiales de la Universidad estatal, y preveía unos tribunales cuya constitución resultaba muy favorable a estas instituciones privadas. Las críticas desde *El Sol* fueron muy duras, pero el proyecto siguió adelante y se aprobó. Esto, junto a la situación política del país, llevó a que los estudiantes iniciaran una protesta el 10 de marzo de 1929, que fue reprimida brutalmente por el régimen. Se cerró la Universidad y algunos estudiantes fueron perseguidos policialmente. Esto ocasionó la dimisión de varios profesores, entre los que se encontraban Ortega, Luis Jiménez de Asúa, Fernando de los Ríos...» ZAMORA, J. (2002) *Ortega y Gasset*, Barcelona, Plaza y Janés, pp. 280-281.

¹⁶ Ver «Temple para la reforma», O.C. IV, p. 1039.

En la Universidad se ha dado demasiada primacía a la investigación y con ello se ha desprestigiado a la ciencia, pues ésta está sólo al alcance de unos pocos al ser una tarea de alta cultura¹⁷. No todos los estudiantes universitarios pueden ser científicos, ni mucho menos, una pequeña minoría son los únicos destinados a ello. La ciencia es para Ortega tan sólo uno de los ámbitos de la cultura, además de ésta se encuentran principalmente la moral y el arte, aunque no cabe olvidar otros que en algunos momentos Ortega enumera también como la religión, el derecho o la técnica¹⁸. Con ello Ortega desea aclarar que cultura no es igual a sólo ciencia, sino que es algo mucho más amplio y que cuando se fuerza a los universitarios a ser científicos sin tener vocación de serlo no se consigue más que aparezcan esos científicos especialistas que Ortega considera ejemplos refinados de hombre masa.

La Universidad que Ortega advierte no responde, en definitiva, a su vocación auténtica, es una institución que destaca por su falsedad, por su falta de autenticidad. Afirma Ortega: «El pecado original radica en eso: no ser auténticamente lo que se es. Podemos pretender ser cuanto queramos, pero no es lícito fingir que somos lo que no somos, consentir en estafarnos a nosotros mismos, habituarnos a la mentira substancial. Cuando el régimen normal de un hombre o de una institución es ficticio, brota de él una omnímoda desmoralización. A la postre se produce el envilecimiento, porque no es posible acomodarse a la falsificación de sí mismo sin haber perdido el respeto a sí propio»¹⁹.

¹⁷ Cómo habla Ortega de la importancia de la ciencia puede verse en el último apartado de la obra que se comenta, donde elogia a la ciencia y a los científicos. En el «Lo que la Universidad tiene que ser “además”» donde puede leerse que «la Universidad es distinta pero inseparable de la ciencia» y también «La ciencia es la *dignidad* de la Universidad, más aún –porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad–, es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida», O.C. IV, p. 566.

¹⁸ Se pueden ver numerosos textos, por ejemplo «Sobre los estudios clásicos» de 1907 donde cultura es ciencia, moral y arte (O.C. I, p. 117), *El tema de nuestro tiempo* donde encontramos además la religión y el derecho (O.C. III, p. 587) o *La idea de principio en Leibniz* donde aparece también la técnica (O.C. IX, p. 1125).

¹⁹ *Misión de la Universidad*, O.C. IV, p. 543.

4. La Universidad que Ortega propone

¿Qué Universidad quería Ortega? Cómo su propio nombre indica, la intención del libro que comentamos es definir la misión de una institución como es la Universidad, ¿para qué su existencia? Ortega no busca más que seguir su programa iniciado en *Meditaciones del Quijote*, es decir, llevar a cada cosa a la plenitud de su significado²⁰ y no falsificar su destino inexorable en función de deseos particulares. Hacer, en pocas palabras, de la Universidad una institución auténtica. El punto de partida es aclarar su misión o podríamos decir también su vocación, aunque este término suele estar reservado para hablar más de personas que de instituciones²¹. Ortega apostaba por estudiar la historia de las instituciones para comprender mejor su realidad más íntima, por ejemplo, un uso social podía con el tiempo verse modificado de tal manera que ya no respondiese a su razón original²², la razón que llevó a unos hombres a ponerlo en práctica. Con una institución sucede lo mismo, puede haber pasado demasiado tiempo desde su creación y puede haberse olvidado el motivo y la misión inicial con que fue creada. Volviendo a sus orígenes, Ortega descubrirá el porqué de la institución universitaria, de manera que pueda ser revitalizada, puesta al día y así servir mejor a la sociedad que la creó, ya que ésta no es un fin en sí misma, sino que está al servicio de las personas que le dieron vida²³.

En el caso de la Universidad, cuando Ortega va a la raíz de su aparición en la Edad Media, se percata de su misión original: «La Universidad

²⁰ Dice Ortega a propósito de lo que llama su programa de «salvaciones»: «Se busca en ellos lo siguiente: dado un hecho —un hombre, un libro, un cuadro, un paisaje, un error, un dolor—. Llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado» en O.C. I, p. 747.

²¹ La vocación es uno de los grandes temas de la filosofía de Ortega. Para ver su importancia podemos remitirnos a obras como *Goethe desde dentro* o *Misión del bibliotecario* ambas en el quinto volumen de las nuevas *Obras completas*. Especialmente destacable es la tesis doctoral inédita de José Lasaga *La consistencia del yo en la filosofía de Ortega*, Universidad Autónoma de Madrid, 1991.

²² Teoría que desarrollará más tarde en *El hombre y la gente*, O.C. IX, pp. 281-440.

²³ Es importante la dinámica que, a propósito de la cultura, describió Ortega en *El tema de nuestro tiempo*, donde explica como las creaciones culturales, como es el caso de la Universidad, nacen de lo más profundo del ser humano. Luego esas creaciones adquieren cierta independencia de esa vida humana que les dio a luz, de tal modo se contraponen a la subjetividad que la engendró que los hombres finalmente se rinden y se disponen a vivir para ella. En ese momento se pierde la perspectiva para la que fue creada y se convierte en un fin en sí misma. Cuando llega a ese punto es necesario revitalizarla, reformarla. Ver O.C. III, pp. 587-588.

medieval no investiga; se ocupa muy poco de profesión; todo es...«cultura general» –teología, filosofía, «artes»–. Pero eso que hoy llaman «cultura general» no lo era para la Edad Media; no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia»²⁴. Con ello Ortega no sólo nos ofrece una definición de cultura que resulta fundamental, sino que nos descubre cuál es la carencia principal de la Universidad de su tiempo y la misión profunda que en realidad tiene, la que la llevó a existir y era necesario recuperar. Es importante que los universitarios aprendan qué significa «cultura» e integren ésta en su proceso de formación profesional o científica. La misión de la Universidad es investigar y preparar profesionales, pero antes que eso debe aportar a los estudiantes una cultura básica que les permita saber a qué atenerse respecto al mundo, al prójimo e incluso respecto a uno mismo.

Julián Marías al explicar estas tesis de Ortega utiliza un lenguaje quizá más pedagógico y menos vinculado a la teoría de la cultura orteguiana. Define la misión de la Universidad así: «Hay algo que se llama *pensamiento*. Es lo que el hombre hace para saber a qué atenerse respecto de la realidad. La mera acumulación de datos no produce nunca la comprensión de la realidad. Es menester pensar sobre ello, y la función primaria, capital, de la Universidad es *enseñar a pensar*»²⁵. Con palabras diferentes, Marías transmite con claridad las ideas de su maestro. ¿Por qué *Misión de la Universidad* está escrito desde su teoría de la cultura y no utiliza una clave más pedagógica? ¿Cómo es posible que Ortega hable dos años después del mismo asunto y prácticamente no aparezca la palabra cultura, pese a defender las mismas tesis?²⁶ Quizá no se deba más que a la necesidad de explicar con claridad el alcance y la profundidad de un concepto que en su formación académica fue clave y sin embargo era utilizado muy deficientemente entre sus contemporáneos²⁷,

²⁴ *Misión de la Universidad*, O.C. IV, p. 538.

²⁵ MARÍAS, J. (1981) *El destino de la Universidad en Cinco años de España*, Madrid, Espasa-Calpe, p. 76.

²⁶ Ver el texto «En el centenario de una Universidad», O.C. V, pp. 733-745.

²⁷ Podría abrirse una línea de investigación en este sentido. José Luis Abellán explica cómo una personalidad de la talla de Antonio Machado estaba desarrollando una «teoría de la cultura» que

al reducir su significado al mero uso social, al conjunto de costumbres o de conocimientos.

Continuar presentando la Universidad que Ortega tenía en mente exige llevar a cabo dos tareas: concretar a qué se refiere más exactamente cuando Ortega habla de «cultura» y también cómo puede concretarse la enseñanza de ésta en el ámbito universitario.

Misión de la Universidad retoma el problema de la relación entre cultura y vida que había sido la clave en obras como *El tema de nuestro tiempo*, aunque visto en profundidad se rastrea hasta sus primeros escritos. La cultura brota de la vida humana y la vida humana necesita de la cultura, es una tarea irrenunciable²⁸. Dice Ortega: «La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva «vías», «caminos»; 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 ornamento. 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»²⁹. Ahora bien Ortega intenta matizar esta afirmación más adelante para dar más precisión a su definición: «Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo «ideas vivas o de que se vive» son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es

partía de la exaltación del pueblo y de la cultura popular entre 1926 y 1936. Ver ABELLÁN, J. L., *Historia crítica del pensamiento español*, vol. 5/III, Espasa-Calpe, Madrid, 1991, p. 363.

²⁸ «Si la ciencia puso orden en la vida, ahora será preciso poner también orden en la ciencia, organizarla –ya que no es posible reglamentarla–, hacer posible su perduración sana. Para ello hay que vitalizarla, esto es, *dotarla de una forma compatible con la vida humana que la hizo y para la cual fue hecha*. De otro modo –no vale recostarse en vagos optimismos–, la ciencia se volatilizará; el hombre se desinteresará de ella», *Ibid.*, O.C. IV, p. 562. ¿Cómo entender un texto como este sin tener en cuenta los desarrollos de *El tema de nuestro tiempo* a propósito del binomio cultura-vida?

²⁹ *Ibid.*, O.C. IV, p. 538.

el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuales son más estimables, cuáles son menos»³⁰.

¿A qué se refiere Ortega al hablar de cultura en este contexto? Se refiere a un conjunto de ideas o convicciones sobre el mundo, el hombre y la moral, es decir, una teoría sobre el mundo, una antropología y una ética, pero no cualquiera, sino una a la altura de los tiempos, es decir, que tenga en cuenta las investigaciones que se llevan a cabo en las grandes disciplinas académicas como pueden ser la Física, la Biología, la Historia o la Filosofía. Ahora bien, como Ortega dirá repetidamente, ese contenido de ideas no coincide con el contenido de las ciencias citadas, son cosas diferentes, por lo que requieren ámbitos de enseñanza distintos. «La cultura es la interpretación de la vida» dirá Ortega ya en *Meditaciones del Quijote*³¹ y lo recordará enérgicamente en *Misión de la Universidad*³², una interpretación, una visión global de la existencia y una forma de comportarse que brota de dicha interpretación.

La preocupación de Ortega por la ética se acentuó con la llegada de la Primera Guerra Mundial, por lo que no resulta extraño que a principio de los años veinte intente avanzar por la senda de la teoría de los valores³³. *La rebelión de las masas* es también un análisis de la sociedad desde el punto de vista moral³⁴ y no tanto político, se puede decir en definitiva

³⁰ *Ibid.*, O.C. IV, p. 556. Destacan las palabras que Ortega coloca en cursiva o entre comillas, por ejemplo: «ideas vivas o de que se vive», «repertorio de nuestras *efectivas* convicciones». Si seguimos leyendo el texto también aparecerá constantemente la palabra *idea* entrecomillada, frases con el verbo *crear* en cursiva como «el que hoy se *crea* más que en nada en la ciencia» o referencias a las ideas en cuanto convicciones. Todo parece indicar que Ortega está queriendo expresar más de lo que sus palabras le permiten. Tras ello está el concepto que poco tiempo más tarde va a tener que desarrollar como «creencias»: a diferencia de las «ideas». Cuando *Misión de la Universidad* se lee desde la distinción que Ortega hace en *Ideas y creencias* su lectura resulta más clarificadora, como se ve en el trabajo de LÓPEZ CAMBRONERO, M. (2003) *Cultura, ciencia y Universidad: Los análisis y propuestas de José Ortega y Gasset*, en «Daimon. Revista de Filosofía», 30, pp. 123-130. Hay que recordar que Ortega ya había utilizado el concepto de creencia aplicado a la cultura en otros momentos, el tema es por qué no lo utiliza en *Misión de la Universidad*. Todo indica que ese concepto está siendo clarificado en estos años por la mente de Ortega.

³¹ Ver *Meditaciones del Quijote*, O.C. I, especialmente pp. 785-789.

³² *Misión de la Universidad*, O.C. IV, p. 558.

³³ Ver *Introducción a una estimativa, ¿Qué son los valores?*, en O.C. III, pp. 531-549.

³⁴ Entre otros el profesor Javier San Martín ha insistido a lo largo de los años en esta cuestión, ver por ejemplo «La crítica cultural en Ortega y Gasset. Un guión radiofónico sobre *La rebelión de las masas*», en *Fenomenología y cultura en Ortega. Ensayos de interpretación*, Tecnos, Madrid, 1998, pp. 199-212.

que la ética se había convertido para Ortega en el gran problema de la cultura. Así pues, la idea de cultura en los años veinte queda vinculada especialmente a la moral, o dicho de otra forma, destaca Ortega sobremanera este aspecto de la misma. En 1917 en un inédito llamado «Marquina y América» ya Ortega con toda claridad apostaba por el ámbito de la moral como el más sublime de entre los órdenes de la cultura, por encima de la ciencia y del arte: «Yo no creo que exista un pueblo de mayor sensibilidad para la poesía y la idea que el argentino. Y no sólo para esto: hay un orden de cultura más profundo, más delicado y etéreo, me atrevería a añadir que más humano: la elegancia moral»³⁵.

Ortega fascinado por su viaje a América no escatima en elogios a los ciudadanos del Río de la Plata, pero no es ese detalle el que interesa, sino comprobar cómo Ortega entiende que la cultura es ante todo cultura moral (algo que podría rastrearse hasta en *Meditaciones del Quijote*) lo que lleva a pensar que también en *Misión de la Universidad*, cuando Ortega habla de cultura, está interpretando ese concepto desde el campo de la moral especialmente³⁶, aunque no puede olvidarse que éste no es el único ámbito cultural. A la interpretación global de la existencia que es la cultura, diferentes grupos sociales han aportado información para componerla, en unas épocas gran parte de esa interpretación se basaba en los concilios de la Iglesia, en cambio, en los últimos siglos, ha sido la ciencia la que ha servido el material en bandeja para forjar ese conjunto de ideas que constituyen la exégesis de la vida. Precisamente por ello la reforma universitaria es especialmente urgente, pues la ciencia es demasiado relevante para la vida de las personas y es clave no confundirla con la cultura en el sentido que Ortega habla en *Misión de la Universidad*. Por un lado tenemos la investigación científica, por otro, la interpretación global de la vida que puede extraerse de dicha investigación, a ello intenta dedicar Ortega un capítulo entero de esta obra que comentamos: «Cultura y ciencia».

³⁵ «Marquina y América», O.C. VII, p. 693.

³⁶ Así lo interpreta Javier San Martín: «El núcleo fundamental de lo que Ortega está pidiendo como reforma básica de la Universidad, para evitar la debacle del mundo, no es otro que la necesidad de formarse en los valores concretos, la formación de especialistas que no sean bárbaros, ya que, queramos o no, son los profesionales especialistas egresados de la Universidad los que dirigen la sociedad»; SAN MARTÍN, J. (2007) *Misión de la Universidad*, en *José Ortega y Gasset. 50 años*, Argentina, Fundación Ortega y Gasset, p. 43.

Para concretar la enseñanza de esta «cultura», Ortega propone que los estudiantes trabajen Física, Biología, Historia, Filosofía y Sociología. Ahora bien, teniendo en cuenta lo que acabamos de explicar, se entiende que no se trata de estudiar estas disciplinas de forma ordinaria, sino únicamente aquellos aspectos de éstas³⁷ que nos permiten forjar la citada interpretación de la vida, es decir, de mí mismo y de mi circunstancia (del mundo, de los otros y de uno mismo).

¿Con qué medios desearía contar Ortega para llevar a cabo dicho proyecto? Apuesta Ortega por una Facultad de Cultura que fuera el corazón de la Universidad. En ella se impartirían de forma transversal dichas asignaturas, de forma que todo alumno debería cursarlas para garantizar una formación integral al servicio de la regeneración social. Además de esta nueva facultad, sería necesario llevar a cabo ciertos ajustes en los programas de las diferentes enseñanzas superiores, aplicar lo que Ortega llama el «principio de la economía en la enseñanza», el cual se concreta en que el joven no puede aprender todo lo que habría que enseñarle, especialmente en una época como ésta en la que hay un exceso de riqueza y cultura técnica. Es importante enseñar únicamente lo que se puede aprender, de forma que el centro de la enseñanza será el estudiante y no los programas académicos o la misma ciencia, hay que partir de lo que el estudiante es y de lo que él necesita para vivir. Reclama, en definitiva, una revisión profunda de la pedagogía universitaria inspirada en la Institución Libre de Enseñanza, cuyos protagonistas mantuvieron una relación íntima e intensa con Ortega³⁸. No podemos olvidar que F. Giner de los Ríos, con toda seguridad, tuvo gran influencia en la forja

³⁷ Aunque Ortega no hace más que una pequeña introducción a la consistencia de estas áreas, nos permite entrever cuál sería su contenido concreto en general. O.C. IV, pp. 540-541. El mejor ejemplo es el de la Física: «La física de la Cultura es la rigurosa síntesis ideológica de la figura y funcionamiento del cosmos material, según estas resultan a la investigación física hecha hasta el día. Además, esa disciplina expondrá en qué consiste el modo de conocimiento que emplea el físico para llegar a su portentosa construcción, lo cual obliga a aclarar y analizar los principios de la Física y a escorzar breve, pero muy estrictamente su evolución histórica. Esto último permitirá al estudiante darse clara cuenta de lo que era el «mundo» hacia el cual vivía el hombre de ayer y de anteaer, o de hace mil años, y, por contraste, cobrar conciencia plena de la peculiaridad de nuestro «mundo» actual», en O.C. IV, p. 559.

³⁸ Es muy clarificador el artículo de Elías Díaz que describe la relación de Ortega con los líderes de la Institución. DÍAZ, E. (1987) «Ortega y la Institución Libre de Enseñanza» en *Revista de Occidente*, 68, Madrid, pp. 113-127.

de una visión orteguiana de la cultura donde la moral es fundamental, donde la ciencia se atempera con la ética³⁹, en definitiva, la humanización de la investigación científica y su enseñanza que es la propuesta de *Misión de la Universidad*.

Por último, todo este esfuerzo no tendría verdadera repercusión social si la Universidad no tiene contacto con la realidad histórica, con el presente, «la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella»⁴⁰. La Universidad debería convertirse en un poder real, en una fuente de autoridad para los ciudadanos. En una de sus últimas frases del trabajo leemos este texto que resulta muy ilustrativo: «Tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio –cultural, profesional o científico–. De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphini*, sino que, metida en medio de su vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un «poder espiritual» superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez»⁴¹.

5. Consecuencias de la reforma propuesta por Ortega

¿Qué cree Ortega que se puede conseguir con toda esta reforma? Parece adecuado destacar al menos tres logros que la propuesta de este texto orteguiano permitiría alcanzar.

En un primer momento se puede conseguir la educación de una pequeña minoría que pueda «mandar» en la sociedad, una minoría que esté a la altura de los tiempos y sea capaz de influir moralmente sobre el resto de la sociedad, un liderazgo espiritual y no tanto político. Además, parece que el filósofo madrileño quisiera extender ese tipo de formación

³⁹ Esta es la apuesta de AYMERICH SOLER, J. M. (2002) «Ortega y Giner de los Ríos: la transmisión de un legado», en *Revista de Estudios Ortegaianos*, 4, pp. 155-177.

⁴⁰ *Misión de la Universidad*, O.C. IV, p. 567.

⁴¹ *Ibid.*, O.C. IV, p. 568.

a toda la población posible cuando dice, refiriéndose al hombre europeo auténticamente cultivado, que: «es preciso lograr que cada individuo o –evitando utopismos– muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre»⁴². Estas personas cultas pueden elevar el nivel del hombre medio, que nunca había estado tan por debajo de sus posibilidades, y revertir la situación descrita en *La rebelión de las masas*.

Un segundo logro de la propuesta orteguiana sería la humanización general de las profesiones, constituyendo profesionales más cultos y menos eruditos. Entre los profesionales, si hay un grupo que necesite especialmente de esta humanización son los científicos que han caído en el especialismo. En «Enciclopedismo y humanismo» Gregorio Marañón contraponía la cultura de los humanistas y el cultivo de los eruditos, y afirmaba siguiendo la línea de Ortega: «Nuestra patria necesita de este humanismo como necesita la tierra seca el agua. Necesita hombres que hayan fundido su saber en su personalidad y devuelvan –en sus libros, en su actuación– uno y otra, hecho una cosa única y viva; y como todo lo vivo, fecundo y a la vez humilde y frágil. Y no como dogmas. Aquello es humanismo; esto erudición seca o enciclopedismo»⁴³.

En tercer lugar, Ortega conseguiría revitalizar la vida universitaria. La institución de enseñanza superior recuperaría su esencia, su razón de existir, convirtiéndose en una creación humana más auténtica y no falseada. De esta manera, la Universidad vuelve a estar al servicio de las personas y desarrolla una función social en lugar de ser un centro de trabajo aislado, desconectado de la vida colectiva.

6. Conclusión. La realidad de una reforma frustrada aunque necesaria

Las propuestas de Ortega fueron una de las guías que orientaron la gran reforma del sistema universitario que se intentó poner en marcha con la llegada de la Segunda República. Manuel García Morente asumió

⁴² *Ibid.*, O.C. IV, p. 542.

⁴³ MARAÑÓN, G. (1961) *Vocación y ética y otros ensayos*, Madrid, Espasa-Calpe, p. 144.

las propuestas de Ortega y en la medida de las posibilidades de la época, especialmente en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras⁴⁴ y en general de la Universidad de Madrid, se pusieron en marcha iniciativas como la centralidad del estudiante en el proceso educativo, el fomento de la ciencia y de la investigación, la posibilidad para todos los estudiantes de formarse en humanidades⁴⁵, etc. Pese a los grandes esfuerzos e inversiones, el proyecto se vio truncado por la Guerra Civil, el exilio posterior de muchos de los profesores y la vuelta a un sistema de enseñanza más acorde con el régimen de Franco.

Sin embargo, no podemos olvidar que la propuesta orteguiana superó los límites de la península, alcanzó a la Universidad de Puerto Rico donde fraguó consistentemente. Es precisamente lejos de España, en aquella pequeña isla donde se fundará una Facultad de Estudios Generales en la que todos los alumnos deberán cursar dos años de aquello que Ortega llamó «cultura». Antonio Rodríguez Huéscar, intérprete autorizado de Ortega, que trabajó quince años en el campus de Río Piedras, explicó con detalle hasta qué punto las ideas del fundador de La Escuela de Madrid calaron en aquellas tierras, pues no sólo es importante la fundación de la citada Facultad, sino cómo toda al completo se configura según la propuesta de Ortega⁴⁶.

⁴⁴ Ver *El plan de estudios de García Morente. Cultura y Humanidades*, en AA. VV. *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República*, Ayuntamiento de Madrid, 2008, pp. 193-209.

⁴⁵ María Zambrano en «Ortega y Gasset, universitario» afirma que en las clases de Ortega en aquella Facultad de Filosofía los alumnos aprendían precisamente esa «cultura» de la que Misión de la Universidad habla. «Despertábamos a la realidad de la vida, y algo muy íntimo y vivo despertaba en nosotros; algo a lo que continuamente y sin descanso su palabra se dirigía: ese punto central que ordena y dirige la pluralidad cambiante de la vida; ese que se ha llamado persona [...] poniéndonos así en situación de vivir en claridad leal con nosotros mismos, con los demás y con las cosas». ZAMBRANO, M. (2011) *Escritos sobre Ortega*, Madrid, Trotta, p. 73.

⁴⁶ Este discípulo de Ortega explica con bastante detalle la vida de aquella Universidad en *Misión orteguiana de la Universidad. Aspectos de la vida universitaria en Puerto Rico*, en *Revista de Occidente*, 252 (2002), pp. 23-47. José Emilio Esteban también ha contado, más recientemente, en qué medida la propuesta de Ortega llegó a la Universidad española de la República y también cuál fue la repercusión del texto en Puerto Rico de la mano de Jaime Benítez. Ver «Idea y reforma de la Universidad: José Ortega y Gasset, Manuel García Morente y Jaime Benítez», trabajo que en breve será publicado en la *Revista de Estudios Ortegaianos*.

La situación actual de la Universidad española es diferente a la de 1930⁴⁷, pero en las ideas de Ortega encontraremos una propuesta que supera las fronteras del tiempo en sus planteamientos generales.

Cuando Julián Marías llegó a dar clase en la Universidad española, cincuenta años después de la publicación de *Misión de la Universidad*, no dudó en dedicar varios ensayos sobre la enseñanza universitaria y en ellos presentó un diagnóstico de la situación universitaria que treinta y cinco años después no tiene desperdicio. Cuatro son los grandes desafíos que presenta la institución universitaria⁴⁸: primero, la escasez de profesores con vocación ante la creciente masificación de la Universidad; segundo, la proliferación del utilitarismo y el desprestigio que éste supone para las humanidades, tercero, la politización *en y de* la Universidad; por último, el provincialismo. ¿Cómo poner freno a esta deriva?

Como puede verse, seguimos teniendo un grave problema de falta de moral en el contexto universitario. La descripción de Marías podría matizarse, pero responde al espíritu de la filosofía de Ortega. Si el diagnóstico, en último término, es parecido al que Ortega describe en *Misión de la Universidad*, ¿acaso no lo será también la propuesta de regeneración?

La necesidad de humanizar las carreras universitarias sigue siendo un reto en general, y ello podría llevarse a cabo a través asignaturas que contengan una formación cultural que condense una idea clara sobre el mundo, el hombre y la moral a partir de los avances científicos más actuales. Desgraciadamente esta es una tarea estrictamente filosófica y el contexto educativo actual no destaca por el prestigio que se brinda a la filosofía. Más bien, ésta queda un poco más asfixiada con cada reforma que se lleva a cabo en esta materia.

⁴⁷ La politización es uno de los grandes enfermedades que padece la educación española, un peligro que ya Julián Marías denunció 35 años atrás. Tal acontecimiento puede anular por completo la labor universitaria y sobre ello escribió unas líneas magistrales en su toma de posesión de la Cátedra José Ortega y Gasset en 1980. Ver MARÍAS, J. (1982) *La nueva misión de la Universidad*, Obras, Vol. IX, Revista de Occidente, pp. 667-682.

⁴⁸ Nos referimos a los siguientes trabajos de Julián Marías: *La nueva misión de la Universidad* (1982) en *Obras*, Vol. IX, Revista de Occidente, Madrid, pp. 667-682 y *El destino de la Universidad en Cinco años de España* (1981) Madrid, Espasa-Calpe, pp. 72-85.

Las funciones de la Universidad según Pedro Laín Entralgo

ANTONIO PIÑAS MESA

1. Introducción

Se recogen en este libro las valoraciones de egregios pensadores en torno a la realidad universitaria, no con la mera intención de conocer lo dicho sobre la Universidad, sino, ante todo, para reflexionar en relación a lo que ha sido, es y deseamos que sea la institución orientada hacia la «enseñanza superior».

Nos centramos ahora en un intelectual español al que, de forma ineludible, nos debemos volver para conocer la esencia de lo universitario y el devenir de dicha institución en los últimos tiempos. Pedro Laín Entralgo (1908-2001) fue profesor, ostentando incluso el grado de catedrático y, durante un breve lapso, rector en la Universidad Central de Madrid, posteriormente Complutense. Sin embargo, no es sólo su experiencia en la Universidad la que hace obligada la lectura de sus análisis y propuestas acerca de la misma sino, sobre todo, su profunda vocación intelectual, investigadora y docente. Pedro Laín nos habla de una realidad que le enamoraba y, por esa misma razón, le dolía hondamente el «problema» de la Universidad. Siguiendo el imperativo de los galenos que reza así «quien bien diagnostica, bien cura», Laín nos muestra lo que él considera el mal de la Universidad en general y el de la española en particular. Posteriormente ensaya un tratamiento. Siendo cierto que, conforme iba alcanzando la fecha de su jubilación administrativa, su esperanza en torno a la curación del enfermo era cada vez más tenue, su carácter optimista nunca le permitió dejar de esperar el mejoramiento de aquella realidad a la que sirvió en cuerpo y alma durante toda una vida.

2. Pedro Laín Entralgo en la Universidad española

Su primera experiencia en la Universidad hispánica es, efectivamente, como alumno e investigador en las universidades de Zaragoza, Valencia y Madrid. En su obra *Descargo de conciencia* recuerda tanto a los buenos docentes que le formaron como a aquellos cuya falta de actualización y pedagogía no lograban remontar el nivel de la Universidad española. Antes de obtener la cátedra en la Universidad de Madrid será encargado de Psicología Experimental, disciplina que formaba parte del doctorado de la Facultad de Ciencias, aunque la asignatura era también dirigida a los alumnos de Medicina. Finalmente en 1942, con respaldo unánime del tribunal de oposición obtuvo la deseada cátedra de Historia de la Medicina. Desde aquel mismo momento Laín se propuso prestigiar tanto como pudiera la disciplina que le había sido confiada. De hecho, Pedro Laín puede ser considerado como una de las figuras más relevantes en este terreno y en el de la antropología médica. No restó esfuerzos para lograr la transformación de la Historia de la Medicina, que hasta él había sido una rama secundaria de la visión médica de lo real, en un saber riguroso y profundo. Este será uno de sus logros dentro de su empresa revitalizadora de la Universidad en España.

Su labor como historiador no es la de un positivista, sino la de quien, siguiendo la intuición orteguiana, quiere hacer de la historia un método: «La historia es un recuerdo de lo que el pasado fue al servicio de una intelección de lo que el presente es y de una esperanza de lo que el futuro puede ser»¹.

En 1951, muy a pesar suyo pues nunca se consideró persona válida para las tareas de gobierno, es nombrado rector de la Universidad de Madrid por Joaquín Ruiz-Giménez quien había asumido la cartera del anterior ministro de Educación Nacional, Ibáñez Martín. El nuevo ministro se había propuesto liberalizar la vida de la Universidad. Pero tales intentos quedarían truncados debido a los sucesos de 1956, año en el que dimitirá de su cargo de rector Pedro Laín. Desde el 11 de septiembre

¹ LAÍN, P. (1978) *Antropología de la esperanza*, Barcelona, Labor, p. 268.

del 51, fecha en la que inicia su rectorado, comienza a trabajar con la tenacidad que le caracterizaba. Uno de los primeros cometidos fue la reconstrucción de la Junta de Gobierno. Pedro Laín recuerda agradecido el apoyo que recibió de Sánchez Cantón, Decano de Filosofía y Letras y de Lora Tamayo, anterior vicerrector, que secundó fielmente las distintas actuaciones por él promovidas. El objetivo era conseguir una mayor democratización, reduciendo la vigilancia sobre las cátedras, y mejorar la selección de docentes. Ruiz-Giménez deseaba contar con un profesorado plural, para lo cual buscó recuperar a aquellos maestros que habían sido objeto de depuración por ser etiquetados de rojos o por haber pertenecido a la Institución Libre de Enseñanza².

Ya desde 1948 el Ministerio de Educación Nacional a través del naciente Consejo Superior de Investigaciones Científicas trabajaba por la reconstrucción intelectual de España, uno de los problemas más difíciles de resolver debido a las heridas aún abiertas. El exilio y la depuración habían desmontado la Universidad. Laín se muestra totalmente contrario a estas prácticas: «deliberada y sistemáticamente se prescindió de los mejores, si estos parecían ser mínimamente sospechosos de liberalismo o republicanismismo, o si por debajo de su nivel había candidatos a un tiempo derechistas y ambiciosos»³.

Entre sus fracasos como rector incluye Laín el no haber podido convencer a Zubiri para que retornase a su cátedra todavía vacante. A pesar de que en ese momento se encontraban en la Universidad personas afines a Zubiri, el mismo Laín comprende que éste aún no pudiera sentirse aceptado. Sabiendo que la actitud de Ortega⁴ sería similar a la de Zubiri, ni siquiera llegó a hacerle dicho ofrecimiento aunque profundamente lo deseara. El 28 de noviembre de 1955 la Universidad de Madrid dedica un acto de homenaje a su maestro, muerto pocas semanas antes.

² Se puede encontrar un análisis actual, crítico y detallado sobre los intelectuales durante el franquismo y, en concreto, sobre la cuestión universitaria en la España nacionalcatólica en MARTÍN, A. (2013) *El franquismo y los intelectuales. La cultura en el Nacionalcatolicismo*, Madrid, Encuentro.

³ LAÍN, P. (1976) *Descargo de conciencia (1930-1960)*, Barcelona, Barral, p. 283.

⁴ Ortega había regresado a España en agosto de 1945. Su regreso fue considerado por algunos como el beneplácito del pensador hacia el régimen de Franco. Serrano Suñer llegó a proponerle al Caudillo que nombrara ministro a Ortega, recibiendo la negativa del Caudillo.

Laín, ante un desbordado auditorio, expresa su honda estima acerca del filósofo español: «Ortega nos ha legado a los españoles su original pensamiento filosófico, el rico filón de sus ideas historiográficas, sociológicas, antropológicas y estéticas, su fulgente estilo literario». No menos dificultades pero sí más éxito tuvo con la propuesta realizada a José Luis L. Aranguren para que ocupara la sede vacante de la cátedra de Ética y Sociología⁵.

Mediante estas renovaciones en el cuerpo de maestros, Laín perseguía varios objetivos encaminados todos a la regeneración de la vida universitaria: constante mejoramiento de la investigación científica, la revisión de la formación política y religiosa que venía impartándose en la Universidad y reforzamiento de la formación profesional⁶.

Pero su aperturismo cultural no tardó en generarle conflictos. La defensa del pensamiento de Unamuno y Ortega por parte del rector, causa de creciente malestar en los círculos culturales, será uno de los detonantes. La misma participación en un homenaje al filósofo madrileño en el año 1953 y su resistencia a que Unamuno fuese excluido de la cultura española provocó que Laín fuese considerado *tan peligroso* como los pensadores a los que defendía. Como respuesta a la creciente controversia redactará el folleto privado, *Reflexiones sobre la vida espiritual de España*, dirigido a un contado número de autoridades religiosas, políticas e intelectuales, en el que expone las razones por las que Unamuno y Ortega, no sólo no eran un peligro, sino riqueza y estímulo en la cultura española.

En España, el deseo de una reconstrucción cultural era continuamente frenado por la división política en el seno de la Universidad. Los episodios más significativos se desarrollaron en 1954 y 1956. En el primero de ellos se mostraron las hostilidades por una parte de Falange, que temía el desprestigio del SEU, y por otra de los sectores católicos más tradicionales y del Opus Dei. Muchos estudiantes reclamaban una mayor democratización de la Universidad que se reflejara, para empezar, en la

⁵ Cfr. HERRANDO, C. (2006) *José Luis L. Aranguren*, Madrid, Sinergia, p. 58.

⁶ LAÍN, P. *Descargo de conciencia*, cit., p. 391.

posibilidad de tener un órgano representativo distinto del SEU. El incidente más grave tuvo lugar en febrero de 1956 durante el choque entre dos manifestaciones, una del Frente de Juventudes y otra de jóvenes universitarios. En el curso de la manifestación fue herido de bala uno de los integrantes de la primera. Nadie supo quién realizó el disparo. La fortuna quiso que el herido salvara la vida pues su muerte habría sido el pretexto para una organizada represalia. Varios componentes del Ministerio de Educación temieron por su vida. Algunos salieron de España mientras que Pedro Laín, a instancias de Ruiz-Giménez, pasó la noche en casa del Ministro hasta que desapareció el peligro. Como consecuencia de estos eventos Ruiz-Giménez se vio obligado a dimitir.

A pesar de la buena acogida e insistencia del nuevo Ministro, Jesús Rubio, Pedro Laín sentía en conciencia que no podía mantenerse en un cargo ya no sólo académico, sino que, como habían mostrado los penosos acontecimientos, era también político. De forma definitiva abandonará también Falange, aunque su separación de esta formación política había sido progresiva.

Cabe destacar también entre los eventos acaecidos durante su periodo rectoral el haber sido elegido por aclamación en 1953 presidente de la Asamblea de Universidades Hispánicas. El rector de la Central siempre se situó muy cercano a la realidad hispanoamericana y dejó constancia de su deseo de formar una unidad entre las distintas universidades hispánicas de modo que, sin trabas administrativas, cualquier profesor o discente pudiera transitar entre las distintas universidades sintiéndose a su vez como en su propia casa. El 5 de octubre de 1953 tuvo lugar la I Asamblea en la sede del Instituto de Cultura Hispánica de Madrid (actual Agencia Española de Cooperación Internacional) corriendo la conferencia inaugural a cargo del propio Laín.

A pesar del período aperturista en el ámbito político y cultural que se inicia en 1962, el ambiente en la sociedad española continuaba siendo convulso, haciéndose patente de modo particular en la Universidad. Durante este año proliferan las huelgas de trabajadores y los movimientos obreros y estudiantiles dejan oír su voz. Reclaman una mayor justicia social, libertad de prensa y la desaparición de los métodos represivos. No

fueron menores las denuncias públicas hacia el régimen desde el seno de la Iglesia. En 1965 el abad del Monasterio de Montserrat será expulsado de España como consecuencia de las críticas contra la política de Franco vertidas en sus homilías.

En enero de ese mismo año los estudiantes se echan a la calle para pedir la disolución del SEU y el derecho a la libertad sindical. La respuesta del gobierno no se hace esperar. A las múltiples detenciones se une la expulsión de la Universidad de los profesores Tierno Galván, López Aranguren, García Calvo y Montero Díaz entre otros.

En esta penosa coyuntura Pedro Laín se plantea qué camino tomar. Tuvo la oportunidad de marcharse a otras universidades extranjeras, rehacer su vida e, incluso, encontrar mayores ventajas que permaneciendo en aquella España. Pero decidió quedarse y dar testimonio, dentro y fuera de la Universidad, de la tropelía cometida. No fue fácil, confiesa Laín: «Elegí el camino gris de la presencia y por el seguí los años inmediatos: hice cuanto fue posible para que el Ministerio revocara la sanción de mis compañeros, firmé manifiestos...»⁷. De nada sirvió su visita al entonces Ministro de Educación, Lora Tamayo, pues la sentencia se impuso sobre cualquier decisión razonable. Quizá otra persona con capacidades directivas algo podría haber hecho. No obstante el antiguo rector hizo lo que mejor sabía hacer, denunciar desde sus escritos. Progresivamente dejaba de ser una persona grata para las instancias oficiales. Prueba de ello es el libelo titulado *Los nuevos liberales* supuestamente editado por el Ministerio de Información y Turismo. Su función no era otra que la de desprestigiar ante los españoles las figuras del mismo Laín, de Dionisio Ridruejo, Antonio Tovar, José L. Aranguren, J. Antonio Maravall y Santiago Montero Díaz⁸. El error de todos ellos había sido alejarse de la política establecida. Tal fue el caso de Laín. Desde febrero de 1956 se separó del sistema denunciando abierta y pacíficamente las razones por las que lo hacía. Tres años después de estos sucesos publica varias obras en las que quiere plasmar un diagnóstico sobre su país: *Una y diversa España y El problema de la Universidad*.

⁷ ALBARRACÍN, A. (1994) *Pedro Laín, historia de una utopía*, Madrid, Espasa Calpe, p. 79.

⁸ Cfr. LAÍN, P. *Descargo de conciencia*, cit., p. 450.

En 1978, año en que los españoles votan la nueva Constitución y en el que es elegido como Papa Juan Pablo II, cumplidos ya los 70 años, se jubila académicamente abandonando la cátedra de Historia de la Medicina. No por ello dejará Laín la Universidad, pues seguirá ejerciendo la docencia como profesor emérito.

3. La Universidad como empresa

El término «empresa» es muy querido y empleado por Laín pero no en la acepción mercantilista del mismo sino la que designa aquellas acciones que implican un esfuerzo y un compromiso de la voluntad. Más concretamente lo utiliza para referirse a toda realidad humana entendida como «empresa de ser» o «proyecto de ser». La Universidad es una de esas realidades que lucha por lograr su autenticidad o razón de ser. Es indicativo de la importancia que tiene para Laín el tema universitario, las distintas contribuciones que, de forma explícita, hacen referencia en su título a la Universidad. Son más de quince, aunque teniendo en cuenta su amplia producción sería poco significativo. No obstante, la preocupación por la institución universitaria queda también recogida en todos aquellos textos que manifiestan la preocupación por el tema de la cultura en España así como la necesaria integración de las ciencia y las humanidades. Efectivamente, respecto a esta última temática, nos encontramos que el primer artículo escrito por Laín a los 27 años es el titulado «El sentido humano de la ciencia natural y la Universidad»⁹ en el que ya se observa la crítica hacia una deriva excesivamente positivista de la ciencia que estaba afectando a la idea de una Universidad que debería abogar por la unidad del saber. Concretamente Laín se dedicará con gran ahínco a la rehumanización del conocimiento mediante la integración de «ciencias de la naturaleza» y «ciencias del espíritu» promovida por el pensador alemán Dilthey. Esta complementariedad es un deseo del joven Laín que no dejará de estar presente en su ideal de la Universidad y del saber a lo largo de su vida. Laín asevera en dicho texto: «El conocimiento atomizado que un joven universitario recibe, no satisface, en modo alguno, las exigencias más específicamente humanas del hombre –a veces, doloroso es

⁹ Publicado en *Norma. Revista de Exaltación Universitaria*, 1 de marzo (1935) 25-38.

confesarlo, ni siquiera las profesionales más modestas-; y las elementales cuestiones de la naturaleza humana, del destino de la misma Ciencia, de la dirección del esfuerzo del hombre, quedan, no ya respondidas, pero ni siquiera planteadas»¹⁰.

Afortunadamente Laín ya cuenta en estos momentos con una tradición de biólogos y médicos que están abogando por una explicación no meramente fisicoquímica de la realidad y que daba sentido humano a la Ciencia. Entre los biólogos cabe citar a Claudio Bernard¹¹ y entre los médicos, los más influyentes en Laín serán Weizszäcker y O. Schwarz, pioneros tras la Primera Guerra Mundial en desarrollar una antropología médica de carácter transpositivo y humanizadora de la práctica médica. Todos ellos, biólogos y médicos, se caracterizarán por su formación filosófica como medio para comprender el sentido unitario de la realidad a la que pertenece cada objeto de estudio. Por ello, en este mismo artículo de juventud, cree razonable que, incluso los estudiantes de Medicina, tuvieran formación filosófica como medio para superar una visión reduccionista de la realidad. Tal convicción acompañará siempre a Laín como se puede comprobar, sobre todo, en su propia investigación relativa a la antropología médica que se fundamenta en una antropología filosófica. De esta forma desea secundar el programa previsto por M. Scheler para la renovación de la antropología.

En su discurso inaugural del curso 1951-1952, entre otros objetivos que apuntan a la reforma de la Universidad, cita Laín la necesidad de ofrecer una educación cultural básica –el «humanismo» que piden nuestros días– a todos los estudiantes o, cuando menos, a la mejor parte de ellos.

Durante el primer año de su rectorado escribe en la revista universitaria *Alcalá* un artículo en el que valora la situación universitaria atendiendo tanto a su percepción personal como a las distintas críticas por parte de la sociedad de la que formaba parte dicha institución. En las primeras líneas del artículo expresa con claridad que la realidad universitaria del momento no gusta ni a los propios universitarios ni a quienes tienen

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ En 1949 escribirá: LAÍN, P. *Dos biólogos: Claudio Bernard y Ramón y Cajal*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1949.

todavía una noción clara y elevada de lo que debe ser la Universidad. Por ello, al igual que hizo Ortega en 1930 en su texto *Misión de la Universidad* en el que recogía parte de su discurso en el Paraninfo de la Universidad de Madrid en torno a la reforma universitaria, Laín vuelve a indagar en los fines de la Universidad y parte de tres supuestos que debe cumplir una Universidad digna de ese nombre¹²:

1. El amor intelectual a las realidades creadas, es decir, la naturaleza, el hombre, las acciones y las obras humanas.
2. La capacidad de entrega al cumplimiento de una obra intelectual.
3. La cooperación.

El primer supuesto incluye el deseo de saber y el de enseñar mientras que el segundo añade la necesidad de que ese amor sea eficiente promoviendo tanto en el docente como en el discente el necesario trabajo de indagación en la historia del conocimiento y la consecuente investigación acerca de la realidad. Por último, el tercer supuesto, rememora el origen de lo que fue la Universidad como corporación de alumnos y maestros desde donde poder comprender el valor comunitario que acompaña el término *Universitas*.

Valorando estos supuestos en la realidad española Laín considera como, el primero de ellos, no se cumple: «Los españoles mejores han solido ver el Universo como simple escenario de una creída salvación ultraterrena o de una soñada salvación histórica; y la masa de los españoles medianos y peores tiende a considerar la realidad como mero estímulo de una fruición ocasional e inmediata. De ahí el escaso interés de la sociedad española por la ciencia y por la institución en que se la cultiva y enseña»¹³.

Un hecho que muestra lo anterior es que aporta la dificultad del español para dedicarse a la docencia e investigación. Desafortunadamente, hoy no podemos decir nada distinto aunque, evidentemente, son muchas

¹² LaÍN, P. «La Universidad como empresa» (en línea). *Alcalá. Revista Universitaria Española*, nº 7, 25 marzo 1952. [<http://www.filosofia.org/mfb/fbe95206.htm>] Consultado el 09-03-2015.

¹³ *Ibid.*

las cosas que han cambiado a mejor en el mundo de la investigación pero sigue siendo una carencia indudable de nuestra cultura. A lo anterior se uniría el escaso cuidado por las vocaciones intelectuales y por el quehacer científico en las organizaciones industriales y políticas. Esta falta de valoración de la investigación o amor a la ciencia era evidente en el reparto de los presupuestos económicos, por ejemplo, critica Laín que se invierta más dinero en el proyecto de las «universidades laborales», obra impulsada por el falangista Girón de Velasco, frente al dinero invertido en la Universidad propiamente dicha. Por lo que respecta a las publicaciones periódicas compara Laín la ausencia de suplementos de carácter científico frente a la abundancia de publicaciones sobre moda femenina, deporte, teatro, caza, etc...

Respecto al segundo supuesto se pregunta «¿cuántos son los profesores universitarios que rinden en obra docente y en obra investigadora todo lo que su talento les permitiría rendir? Debo confesar que la respuesta a esas interrogaciones me parece harto insatisfactoria». Es consciente de lo mal remunerado que se encuentra el profesor universitario pero cree que este hecho no debería justificar del todo la desidia del docente e investigador.

Respecto al tercer supuesto, observa Laín que la dificultad viene dada porque hay dos tendencias contrapuestas en los perfiles del profesorado universitario: el profesor *outsider* o aquel más volcado por el interés de su propio grupo frente al propio de la Facultad o Universidad.

Laín acaba su reflexión sobre el futuro de la Universidad poniendo su esperanza en que la nueva generación de jóvenes que ha de suceder a los que en el momento forman parte de la Universidad, se propongan ser mejores que sus predecesores. Entendemos que se refiere a un mejoramiento en lo relativo a los tres supuestos en los que se asienta la esencia de lo universitario.

4. Los deberes de la Universidad

En octubre de 1953, con ocasión de la conferencia inaugural de la I Asamblea de Universidades Hispánicas, vuelve Laín a interrogarse sobre los deberes de la Universidad distinguiendo los que son genéricos y eternos de los genéricos y circunstanciales. Entre los primeros destaca el deber de servir a la verdad, el de distinguir lo verdadero de lo probable y lo probable de lo posible y, por último, enseñar diariamente para formar discípulos igualmente vocacionados por lo verdadero¹⁴. Entre los segundos considera la obligación que tiene la Universidad de «sobreponerse y sobrepasar todas las crisis de la historia del hombre»¹⁵. Observemos que Laín no contempla la crisis como algo excepcional sino, al contrario, como un elemento normal de la existencia de cualquier institución. Concretamente la Universidad ha venido siendo lo que es respondiendo, mal que bien, a los distintos cambios sociopolíticos y culturales. Así sucedió con la Universidad medieval, con la renacentista y con la actual.

Efectivamente, centrándose en la crisis de la Universidad en el momento en el que escribe esas palabras, considera que es una crisis grave y honda, caracterizada por la irrupción de las masas, la penetración de la política y por el cambio acaecido en la valoración de la función social de la inteligencia y en la comprensión de la misma inteligencia¹⁶.

Ante el primer problema, el de la masificación, no contempla Laín que la solución venga de la mano de la multiplicación de universidades sino, más bien, revisando a quién debe ir dirigida la educación universitaria. Más acuciante en su circunstancia es la intromisión de la política en el ámbito de la docencia. Es consciente de que la política siempre ha estado cercana a la educación, pero ahora está creciendo esa proximidad haciendo peligrar al propio saber. Sólo admite una excepción a la relación entre política y Universidad que expresa en estos términos: «Pero si su actividad política se limita al cultivo preferente de ciertas verdades y a la educación de sus alumnos para una más digna y lucida convivencia

¹⁴ LAÍN, P. (1953) *Sobre la Universidad hispánica*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, pp. 15-16.

¹⁵ *Ibid.*, p. 18.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 19-21.

humana en el mundo histórico a que pertenecen, la Universidad cumplirá uno de los deberes que impone este tiempo»¹⁷.

Sin embargo, es quizá el último factor de crisis referido el que entronca con la crisis de la cultura universitaria. Laín describe la situación tal y como lo había hecho Zubiri años antes al constatar la desorientación del investigador que no sabe qué hacer con las verdades por él descubiertas. Como indicaremos más adelante, Laín muestra su preocupación por un saber universitario al que se le está arrebatando la posibilidad de comprender la totalidad de los saberes desde una disciplina como la filosofía que le permita comprender en su conjunto la unidad del conocimiento.

Por último se refiere Laín al objetivo específico que deben trabajar las universidades hispánicas ante lo cual responde criticando el excesivo deseo de casticismo tan presente en autores como Menéndez Pelayo y Unamuno así como el desinterés de este último por la ciencia y la técnica tan bien expresado en el dicho unamuniano que reza así: «que inventen ellos». Laín considera que el español no puede seguir siendo «simple utilizador de lo que otro inventó, sin hacerse problema de lo que la invención sea»¹⁸. Este sentimiento nace del diagnóstico de una España en la que la investigación y los investigadores egregios son minoría. Por este motivo desea una reconversión de esta actitud hispánica para «hacer que la excepción deje de serlo, conseguir que entre nosotros se constituya en hábito social la decorosa dedicación a la ciencia, es, creo, el más importante deber específico a que estamos obligados los universitarios hispánicos»¹⁹.

Ya en 1949 escribía Laín en *Cuadernos Hispanoamericanos*, un opúsculo titulado «Reflexiones sobre nuestra situación intelectual» en el que se hace eco de la valoración que realizan de la crisis de la modernidad tanto Ortega como Zubiri. Sintetizando el diagnóstico aportado por su maestro y amigo en 1942, último año en el que ejerce como catedrático

¹⁷ *Ibid.*, p. 20.

¹⁸ *Ibid.*, p. 31.

¹⁹ *Ibid.*, p. 42.

de filosofía en Barcelona, en el texto «Nuestra situación intelectual» resume en tres términos las causas de la desorientación y confusión del intelectual, a saber: el positivismo, el pragmatismo y el historicismo del s. XIX. Desde esta sintomatología podremos entender la terapéutica que tanto Zubiri como Laín plantean para la renovación de la vida intelectual en general y de la Universidad en concreto. La convicción de Zubiri, compartida por Laín, es la urgencia por recuperar un saber que favorezca la vida intelectual y que permita recuperar la unidad del saber. Zubiri contempla cómo el científico del momento se convierte en un técnico, lo cual tiene un valor en el orden pragmático pero, la mera técnica, nos dice, no es vida intelectual²⁰. Por otra parte, observa Zubiri que el científico está harto de saberes, es decir, se siente perdido entre tantas verdades, pero «su inteligencia no es capaz de encontrarse a sí misma en la verdad»²¹. Por ello, asevera, puede haber curiosidad intelectual pero falta aquello que confiere rango eminente a la producción científica, «el *sentido* que posee en orden a la intelección de las cosas, a la verdad»²². En esto último consistiría la vida intelectual y, por extensión la vida universitaria.

5. Universidad y Escuelas profesionales

Sin embargo, el devenir de la vida universitaria en las últimas décadas se ha caracterizado por un progresivo aumento de la profesionalización y la tecnificación del saber, motivo por el cual las universidades se han ido convirtiendo en «Escuelas profesionales». Sin embargo, nos dice Pedro Laín a la altura de 1979, «tomadas como entidades autónomas, la Facultad universitaria y la Escuela profesional son casas de docencia distintas entre sí»²³. No obstante, la Universidad, añade, puede ser Escuela profesional siempre que no sea solamente eso. Laín aboga porque las Facultades tengan en su seno una o más Escuelas universitarias para

²⁰ ZUBIRI, X. *Nuestra situación intelectual* (en línea). [http://www.zubiri.org/works/spanishworks/nhd/nuestrasituacion.htm] Consultado el 23-02-2015.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ LAÍN, P. *Funciones de la Universidad*, en BUSTOS, E. de (ed.) (1979) *Reflexión universitaria. Problemas y perspectivas universitarios*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, p. 19.

formar profesionales técnicamente capacitados y moralmente dignos. Estas Escuelas deben estar funcional y administrativamente dentro de la Universidad salvo en el caso del hospital universitario.

Por otra parte alude a la selección de los candidatos con el objeto de evitar la masificación: «Sólo mediante selección idónea –cuyos criterios rectores habrán de ser el saber del aspirante, sus condiciones personales, la capacidad didáctica del centro en cuestión y la exigencia laboral de la sociedad– se podrá ingresar en una Escuela profesional universitaria²⁴».

Por lo que respecta a la enseñanza y didáctica añade Laín que la enseñanza debe ser:

1. Asertiva: exposición clara y sencilla de lo que tanto en el orden científico como en el orden práctico se sabe acerca de la disciplina enseñada.
2. Concisa; aunque, por supuesto, no ramplonamente limitada a lo que el ejercicio profesional por sí mismo exija.
3. Práctica: principalmente ordenada al «saber hacer» y atendida al principio didáctico de que sólo haciendo algo se aprende a hacerlo.
4. Pragmáticamente actual: reducida a lo que en verdad sea cierto y seguro en el momento en que se enseña.

Siguiendo estos criterios, consideran Laín que puede superarse el grave problema que la masificación de su alumnado y el pragmatismo y la tecnificación de la sociedad en torno han propuesto a la Universidad durante la segunda mitad del siglo XX.

El profesorado será el mismo de la Facultad, ahora bien sugiere Laín una selección de los docentes optando por aquellos con una capacidad expositiva «clara, sugestiva y sinóptica de la materia explicada»²⁵.

²⁴ *Ibid.*, p. 20.

²⁵ *Ibid.*, p. 21.

6. Universidad y cultura

Sentado lo anterior, Laín sigue aspirando a la recuperación de un auténtico espíritu universitario. Es necesario atenerse a los signos de los tiempos y normalizar el papel de la Universidad de cara a la formación de profesionales, pero, la Universidad, debe aportar una formación superior. Siguiendo la estela de Ortega²⁶, Laín propone que la Universidad genere personas con cultura y no sólo con capacidad técnico-práctica, «universitario» y «culto», nos dice, son términos que, supuesto el primero, por esencia debieran corresponderse entre sí»²⁷.

Ahora bien ¿qué significa ser hombre culto? ¿Qué debe aportar la Universidad para formar esa cultura?

Nuevamente secunda Laín al filósofo madrileño para clarificar qué entiende por cultura: «la cultura es, ante todo, el sistema de las ideas y las convicciones desde las cuales vive históricamente la época en que se existe; que toda vida –quíralo o no– necesita justificarse intelectivamente ante sus propios ojos; que la justificación propia del hombre culto, y por tanto del universitario, consiste en la satisfactoria referencia de la propia vida –pensamiento, estimativa, estética, conducta– a la cultura de la situación en que le haya tocado existir»²⁸.

Lo que no comparte Laín es el proyecto orteguiano de las «Facultades de cultura» pues considera que el objetivo no debe ser la formación de algunas personas superlativamente cultas sino que sean cultos todos los hombres que salgan de ella. Posiblemente Laín se haga eco de la crítica en relación a cómo organizar el programa de estudios para poder abarcar, con cierta calidad, la necesaria obligación de formar técnicamente al alumno, al tiempo que se capacita para ser universitarios cultos. El rector de la Central sueña con la posibilidad de una formación

²⁶ Como queda recogido en *Misión de la Universidad*, corriendo el año 1930, Ortega afirmó en el Paraninfo de la Universidad Central: «Ser abogado, juez, médico, boticario, profesor de latín o de historia en un Instituto de Enseñanza Media, son cosas muy diferentes de ser jurista, fisiólogo, bioquímico o filólogo. Aquéllos son nombres de profesiones prácticas, éstos son nombres de ejercicios puramente científicos».

²⁷ LAÍN, P. *Funciones de la Universidad*, cit., p. 21.

²⁸ *Ibid.*, pp. 21-22.

en la que habría que distinguir entre la transmisión de una cultura por extensión y una cultura por intensión²⁹.

La primera consistiría en la que se adquiere ampliando hacia el saber no técnico, aquel que no pertenece de modo directo a la materia de la profesión elegida. Para ello Laín propone desarrollar unas lecciones acerca de cuestiones de carácter básico o fundamental, «aquellas a que debe saber responder un hombre para poder decir sin falsedad que es a un tiempo plenamente hombre, hombre culto y hombre de su tiempo»³⁰. Laín articula en cinco cuestiones los contenidos básicos para alcanzar dicho objetivo:

1. Política: Análisis de la situación histórica nacional y global.
2. Cosmología: Comprender la realidad del mundo cósmico en el que nos encontramos.
3. Sociología: Conocer cómo son las relaciones interpersonales.
4. Antropología: unas nociones de antropología³¹ convenientemente actualizadas para conocer tanto la dimensión biológica como personal del individuo.
5. Historia universal: un estudio de la filogénesis humana para explicar qué ha ocurrido en ese proceso (evolución de los homínidos y de los distintos tipos de vida) para que en la actualidad seamos lo que somos.

Este programa se desarrollaría durante cinco cursos con doce conferencias por cada una de las temáticas referidas desarrolladas por profesorado apto para ello. Este sería, según Laín, un medio eficaz para la adquisición de esa cultura acompañado a su vez de las lecturas que libremente cada alumno quisiera hacer al respecto de las mismas.

²⁹ *Ibid.*, p. 22.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Siguiendo la metodología explicativo-comprensiva para comprender al ser humano, Laín precisa que los saberes antropológicos, convenientemente actualizados que aportarán esa idea del hombre son la morfología, la fisiología, la psicología, la antropología cultural, y la antropología filosófica.

Por último restaría la cultura por intensión relativa a la formación técnica específica de cada Facultad o Escuela universitaria. Es decir: «cómo ese saber técnico viene a ser la concreción pragmática y operativa de un saber teórico, por tanto filosófico, y cómo en consecuencia se integra en relación unitaria con todos los demás»³². En este aspecto también nos aporta Laín cómo concretar este objetivo en el ámbito académico lo que a su juicio requiere un cambio de mentalidad del docente en lo relativo a la forma de enseñar. En este sentido su propuesta pasa por motivar al profesorado desde una nueva perspectiva que permita superar la conversión de las universidades en meros centros de formación profesional. La clave del cambio la encuentra en la revalorización de la enseñanza universitaria como una apuesta por un saber integral, entendiendo por ello la recuperación de ciertas dimensiones del saber que deben acompañar a los saberes técnicos y prácticos exigibles a cualquier profesional. Estos saberes son todos de ellos de carácter humanístico y van encaminados hacia una comprensión profunda de la propia disciplina objeto de estudio, la realidad en la que habita el hombre y el propio hombre. Los saberes en cuestión son los siguientes:

1. Saber filosófico: Preocupación por el «qué» de lo que se hace. Implica el paso del saber técnico al saber filosófico.
2. Saber antropológico: Preocupación por el «para qué» de lo que se hace que, al ser la vida humana el término intencional de nuestras acciones técnicas, será más bien la interrogación por un «para quién».
3. Saber histórico: Preocupación por la historia del saber técnico en cuestión.
4. Saber artístico: Preocupación por la sucesiva representación extra-técnica de aquello que técnicamente se sabe y se hace.
5. Saber filológico: Preocupación por el modo como se dijo antaño y se dice hogaño aquello que técnicamente se sabe y se hace.

Entre todos estos saberes que considera imprescindibles, Laín muestra su honda convicción sentida desde que comenzó a desarrollar

³² *Ibid.*, p. 24.

su docencia de la Historia de la Medicina, de que, para que una Facultad universitaria llegue a serlo, debe incorporar en su currículo dos disciplinas fundamentales» «la «Historia de» y la «Filosofía de» los saberes propios de la Facultad en cuestión»³³.

Siendo coherente con este plan de estudios, Laín, además de dedicarse con profundidad en la Facultad de Medicina a la revalorización de la disciplina de Historia, cultivó el interés por la Filosofía de la Medicina o Antropología Médica. Fruto de ello fue la publicación en 1984 del libro *Antropología médica para clínicos*. El propio título es sintomático de su preocupación: que el saber fundamental de la Filosofía o Antropología estuviera presente en aquel profesional que, no siendo su motivación puramente teórica o especulativa, tuviera una aproximación a una disciplina esencial para su formación integral como profesional de la medicina.

7. La investigación

Si bien es cierto que un profesor universitario puede alcanzar excelencia sin estar consagrado a la investigación y siendo conscientes de que la investigación no sólo habita en la Universidad, es una verdad insoslayable que «la investigación científica es consustancial con la vida de la Universidad»³⁴.

La Universidad es el lugar más idóneo para la formación de investigadores, y sólo investigando se aprende a hacerlo. Además, presupone Laín, la elaboración de las tesis doctorales es tarea específicamente universitaria, y éstas son siempre trabajo de investigación.

No se halla a la altura de su misión una Universidad, nos dice, en la cual no se investigue. Sin la constante preocupación por el incremento del saber y por muy alto que sea el nivel científico de su enseñanza, un centro docente nunca excederá el nivel de la Escuela técnica. No obstante, matiza, el fin primordial de la Universidad no es la investigación sino la es la formación de hombres.

³³ *Ibid.*, p. 26.

³⁴ *Ibid.*, p. 27.

Como buen humanista nos advierte también del error que supone reducir la investigación a «investigación científica» como si en filosofía o en arte, por ejemplo, no existiera la posibilidad del progreso en el saber.

El Estado debe salvaguardar mediante la donación de recursos económicos la posibilidad de que en la Universidad haya investigación pero, añade Laín «la Universidad debe mostrar al Estado y a la sociedad que incluso con recursos módicos puede investigarse, cuando la vocación y la voluntad de hacerlo se conjugan»³⁵.

En relación con la investigación hace referencia también a la necesidad de crear centros de investigación ajenos a la Universidad. Alude explícitamente al caso del CSIC pero no menos importancia tendrá la colaboración entre universidades y empresas.

Laín, aun siendo crítico con la fiebre de la especialización, cuando esta se reduce a la mera insistencia en la formación específica y no integral, no reniega, claro está, de que dentro del área de cada Facultad existan centros o escuelas para la formación de especialistas en alguna de las materias que en ella se enseñen.

8. La función ética de la Universidad

Recuerda Laín el dicho hipocrático que exigía al médico ser, al mismo tiempo, *kalós kai agathós*, es decir, bien compuesto y bueno. Dentro del ideario clásico concerniente al mundo profesional esta era una constante habitual. Dicho hábito se rompe desde el Renacimiento italiano y posteriormente en la cultura moderna para ser sustituido por el imperativo de la mera eficacia lo que da lugar al «sabio mercenario».

Frente a ello reclama la recuperación de la ejemplaridad ética de la Universidad encargada de que el sabio y el profesional cumplan socialmente con la obligación de conjugar su actividad con los criterios éticos y de justicia pertinentes. Tal obligación se concretaría en los siguientes aspectos:

³⁵ *Ibid.*, p. 28.

1. Educación en la servidumbre habitual a la verdad. Enseñar la verdad y saber demostrar que es verdad lo que se enseña.
2. Enseñanza práctica de la libertad: Se refiere Laín tanto a la libertad de cátedra, pero con más insistencia aún a la necesidad de que «en las Facultades cuya materia pueda ser tratada con mentalidades o ideologías diferentes o contrapuestas –filosofía, derecho, historia, psicología, economía, sociología, etc– se procure con exquisito cuidado que algunas de ellas, todas sería imposible, estén auténtica y autorizadamente presentes en la enseñanza que recibe el alumno, y cuidar por añadidura de que profesores invitados, en conferencias aisladas o en cursos más o menos extensos, ofrezcan una imagen de las que dentro de la Facultad en cuestión no estén representadas de manera habitual»³⁶.
3. Realización institucional de la justicia, y muy especialmente de la justicia social.
4. Celo permanente por la calidad de lo que se hace.

Nos resulta llamativo que, dando importancia a la relevancia de la ética y justicia, Laín no proponga una disciplina complementaria de carácter ético o deontológico en el plan de estudio. ¿Quizá presupone la existencia de asignaturas de «deontología profesional» en cada título formativo? Aun siendo esto así, es curioso que no postule la necesidad de una «Ética general» de la misma forma que ha propuesto disciplinas no específicas de cada título dentro de su programa de cultura.

En definitiva, don Pedro está abogando por una renovación en la vida interna universitaria para que sea modelo de vida para los futuros profesionales. Pero, sobre todo, su visión crítica tiene la pretensión de recuperar la verdadera esencia de la realidad universitaria entendida esta como institución donde se transmite un saber superior. Este saber no consistirá en formar meros profesionales expertos en su materia sino en que esos profesionales, hayan tenido la oportunidad de conocer los últimos fundamentos de la ciencia o técnica objeto de estudio y, además, adquieran un conjunto de saberes, no directamente relacionados con su

³⁶ *Ibid.*, p. 32.

profesión, pero sí necesarios para tener un nivel de conocimiento que mejore la posibilidad de conectar su saber específico con otras áreas de la realidad.

Consideramos que la apuesta lainiana es muy adecuada para recuperar una educación integral en la Universidad. Actualmente no faltan voces ni experiencias prácticas que reclaman la presencia de las humanidades en todos los grados que se imparten en las universidades³⁷. De lo contrario el saber universitario será cada vez más un saber profesional que progresivamente se irá devaluando y, lógicamente, se reclamará la disminución de contenidos, no sólo los relativos a las humanidades, sino los relativos a las materias propias de cada grado universitario.

9. Conclusión

La vida y obra de don Pedro son un claro ejemplo de cómo fue coherente con este ideario que hondamente él deseaba ver realizado en la vida universitaria. Fue un humanista al que nada de lo humano le resultó ajeno, razón por la cual llegó a ser considerado hombre de gran cultura, excelente conocedor de amplias áreas del saber. Fue un ejemplar docente universitario como testimonian tantos discentes como han pasado por sus aulas. Ha sido un investigador que nos ha legado una inmensa obra escrita al servicio de la Universidad y de la sociedad. En último lugar, ha sido un ejemplo de coherencia intelectual y de integridad ética, encarnando a la perfección la virtud entendida como «saber hacer» y hacer lo que se hace según se debe.

³⁷ Cfr. ARÉVALO, H. *¿Hacia una «excelencia sin alma»? Inteligencia y Cultura: la potenciación de la inteligencia a través del estudio de las Éticas aplicadas y de las humanidades*, en ORIOL, M. (2012) *Inteligencia y filosofía*, Madrid, Marova, pp. 637-661.

Parte Segunda

**Ciencia y fe en la Universidad:
García Morente y Romano Guardini**

El espíritu científico y la fe religiosa según Manuel García Morente

SERGIO SÁNCHEZ-MIGALLÓN

En el contexto de esta obra sobre la Universidad, no podía faltar la reflexión sobre la ciencia experimental como insertada en la Universidad y, por tanto, su relación con otros saberes. Pues bien, aquí lo hacemos a la luz de una conferencia –titulada «El espíritu científico y la fe religiosa»¹– de ese gran universitario, humanista y cristiano que fue Manuel García Morente². Como es habitual en sus escritos, García Morente toma ocasión de los motivos más circunstanciales para adentrarse enseguida en el meollo del problema en cuestión y de un modo siempre original. Lo cual permite prolongar y ampliar un pensamiento perenne, como se intentará aquí.

1. El científico ante la fe religiosa

Ya de entrada, seguramente sorprenda la actitud que este discípulo de Ortega destaca –con cierto acento retóricamente polémico– en el científico que recela de la fe religiosa (que naturalmente no tiene por qué ser, ni mucho menos, todo científico). Según él, tal científico tiene, ante la fe, fundamentalmente miedo. No miedo tanto a la religión como tal (a la que probablemente mira con menosprecio o incluso con la compasión

¹ Conferencia pronunciada en Pamplona el 12.X.1941: «El espíritu científico y la fe religiosa», en (2012) *El ideal universitario y otros escritos*, Pamplona, EUNSA, pp. 81-103. (En GARCÍA MORENTE, M. [1996] *Obras completas*, Editorial Anthropos y Fundación Caja de Madrid, Barcelona-Madrid, tomo II, vol. 2, pp. 173-187).

² GARCÍA MORENTE, M. fue profesor de la Facultad de Filosofía de la, entonces llamada, Universidad de Madrid, y decano de la misma entre 1932 y 1936.

de quien tolera un ingenuo engaño), cuanto a que la aceptación de esa fe le exija renunciar a su ciencia. Tiene miedo a que, si cree, deba abrazar una verdad que desplace la verdad de la ciencia y, con ella, su prestigio como investigador experimental³.

Desde luego, Morente describe una situación muy concreta: la situación de un científico que se encuentra ya ante la fe, en la tesitura de aceptar –y sin decidirse a hacerlo– un contenido de fe ya conocido. Pero que igualmente puede valer para quien conoce sólo de lejos la doctrina religiosa cristiana (no consideramos aquí el contenido de otras religiones), pues basta que sepa que la religión propone una verdad sobrenatural, metaempírica. E incluso vale también, curiosamente sin embargo, para el científico que dice creer sin creer verdaderamente. En efecto, no es rara la incoherente posición de quien dice creer la fe religiosa y a la vez sostener la verdad científica pero sin hacerse problema de su real compatibilidad. Tal investigador supuestamente no entra, por miedo, en el problema de cómo cree y hace ciencia a la vez. Si persiste en la renuncia a pensar esa dualidad cognoscitiva, acabará llevando una suerte de doble vida; más aún, en realidad no creerá. Y resulta paradójico –y triste para los que creemos– que no es infrecuente encontrarse con que precisamente algunos no creyentes captan mejor lo exigente de la fe que muchos creyentes. Pues, ciertamente, la fe religiosa no es un mero sentimiento que remite a unos contenidos de dudosa realidad sólo eficaces como ocasional consuelo. No; abrazar la fe es abrazar conocimientos, contenidos tenidos por reales y verdaderos –por más que tal adhesión sea definitivamente movida por confianza amorosa–. Creer es creer en una verdad creída y que, por tanto, no puede eludir el problema de otras verdades, en este caso la científica. Y tampoco valdría el recurso a una especie de verdades paralelas, como si la verdad de la ciencia y la verdad de la fe se refirieran a esferas que no se tocan, pues no es así. La fe no sólo habla de lo invisible, sino también de realidades que conocemos parcialmente por experiencia sensible (el ser humano, acciones suyas que vemos, el espectáculo del mundo,...) y asimismo de que Dios puede intervenir, e interviene de hecho, en este mundo material. Pero, sobre todo, lo decisivo es

³ Cfr. GARCÍA MORENTE, M. «El espíritu científico y la fe religiosa», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 82-83.

que la fe entraña una actitud ante la verdad radicalmente distinta de la manejada en la ciencia experimental. La fe habla de una verdad no sensible –aunque pueda afectar, insistimos, a lo sensible–, no experimentable, no demostrable en un laboratorio; es decir, todo lo contrario de lo que un científicista requiere como verdadero. Y Morente se da cuenta perfectamente de la antinomia, plantea radicalmente el problema de la oposición que cabe ver entre ambas clases de verdad.

Pues bien, ¿cuáles son las raíces o motivos de tal posible actitud recelosa o suspicaz? Acaso rastreando sus orígenes podamos ganar claridad sobre su naturaleza, a veces oscura por enquistada. En las reflexiones de nuestro autor se adivinan dos motivos. Uno voluntario y otro intelectual, por así decir.

En primer lugar, uno voluntario. En él se mezcla el miedo y el orgullo: el miedo a perder la seguridad y prestigio logrados por la ciencia experimental; y el orgullo de no querer abandonar el papel de suprema autoridad social –de poder, finalmente– en lo tocante a la verdad, así como de resistirse a entregar la verificación de lo creído a una autoridad en lugar de comprobarlo en primera persona. Cuando este es el caso, el diálogo racional se vuelve casi imposible. Ya no rigen las razones, sino las pasiones. Es conocido que el miedo y el orgullo (o afán de poder) pueden desencadenar reacciones irracionales, en este caso contra la religión. Pero precisamente la religión –específicamente la cristiana– tiene la capacidad, no de reprimir y tergiversar (como quiere Nietzsche) esas emociones, por otra parte tan humanas, sino de transformarlas beneficiosamente, de encauzarlas y de sublimarlas⁴. Lo cual supone recorrer un camino más hondo y amplio que el de la argumentación racional.

En segundo lugar, un motivo intelectual o racional, es decir, unos argumentos. En cada caso habrá que ver la relación entre este género de motivos y el anterior; es decir, si una posición voluntaria mueve a buscar justificaciones teóricas o si, al revés, ciertos razonamientos terminan engendrando actitudes vitales y emocionales. Ambos procesos son posibles y complementarios, a tenor de la unidad psicológica humana y de la

⁴ Me permito remitir a un trabajo mío: «Religión, verdad y violencia: la redención del miedo y del poder», en *Revista Miscelánea Comillas* (2015), en prensa.

personal biografía de cada espíritu. Sea como fuere, Morente señala dos argumentos intelectuales o propositivos: uno, que la religión es anacrónica y que ya hoy, con el avance de la historia, no nos sirve en absoluto; y otro, que la religión y la ciencia suponen modos de pensar totalmente distintos, opuestos, incompatibles e irreconciliables. Veamos más despacio –de la mano de nuestro autor– estas dos tesis.

2. Religión e historia; la cuestión de los valores

Según el científico receloso de la religión, ésta no avanza con la historia. La religión pudo ser útil antaño, cuando faltaban otras explicaciones. Pero ahora, con las respuestas de que disponemos, aquellas que la religión nos proporcionaba resultan incluso ridículas y en todo caso superfluas. Sin embargo, a Morente le parece fácil rebatir esta tesis, pues ve en la religión los elementos suficientes para elaborar una filosofía de la historia y, así, entrar con pleno derecho en el curso de la historia permaneciendo siempre actual⁵.

En primer lugar, la religión posee un esquema coherente y completo de la historia, con un comienzo, un desarrollo y un final; a saber, la creación, la redención y la recapitulación. La religión afirma la historia, la recorre con plena conciencia de su desarrollo. De este modo, le dota de un sentido teleológico, en el polo opuesto del mero devenir o del eterno retorno típicos del paganismo precristiano y con frecuencia mítico. En segundo lugar, el cristianismo señala un ideal de perfección humana, personal y colectiva, que se caracteriza además como deber universal. En efecto, tal ideal, el de la santidad –nada menos que ser perfecto «como vuestro Padre Celestial es perfecto» (Mt 5,48)–, se propone como meta que debe perseguirse sin desmayo ni demora, confiada y perseverantemente. Y un anhelo así definido constituye un auténtico motor de mejora, de progreso, de perfeccionamiento de uno mismo y de la comunidad en que se vive; o sea, viene a ser el motor de la historia. Finalmente, en tercer lugar, la doctrina cristiana ve como uno de sus pilares la tradición, esto es, la transmisión viva de testimonio y contenidos. Una mixtura de

⁵ Cfr. GARCÍA MORENTE, M. «El espíritu científico y la fe religiosa», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 85-86.

continuidad y renovación que permite mantener una identidad y a la vez adaptarse a las sucesivas circunstancias cambiantes. Pues bien, Morente ve aquí, acertadamente, nada menos que el nervio de la historia misma. Sólo con tradición hay unidad y sujeto de la historia, al tiempo que hay cambio y avance⁶. Así pues, la religión no sólo se incorpora con pleno derecho a la historia, sino que incluso la anima desde dentro. Sin la religión, la historia se vuelve proceso ciego.

Estas ideas de Morente se enriquecen, además, si se iluminan con una tesis central que vertebra otro escrito suyo de mayor envergadura, sus conocidos *Ensayos sobre el progreso*⁷. Allí se sostiene, como una de las ideas principales, que la idea de progreso sólo es posible y concebible si entraña una noción clave: el valor. Únicamente con la idea de algo que es en sí mejor puede hablarse de progreso, que por definición es cambio a mejor. Es decir, el cambio de por sí es sólo proceso. Pero el proceso puede ser regreso o progreso; y sólo teniendo claro que la meta u objetivo del cambio es bueno, valioso, generaremos progreso y no regreso o retroceso. «Las transformaciones naturales no intervenidas por el hombre son lo que llamamos *procesos*. Las transformaciones que merecen el nombre de *progresos* son, en cambio, aquellas en que la labor eficiente de la naturaleza ha sido gobernada y dirigida por el pensamiento humano de la ‘finalidad’, del objeto ‘preferible’ y ‘deseado’»⁸. Ahora bien, la idea misma de valor es una idea que no puede darla la ciencia experimental moderna. Ésta –como se verá después con más detalle– se basa en la experiencia sensible (más o menos mediatizada) y en la cuantificación matemática, sin dejar cabida a lo no sensible o a la dimensión irreduciblemente cualitativa. Pero precisamente el valor es un tipo de cualidad que no es sensible, sino esencialmente cualitativa: «Ser bueno es, por tanto, ser preferible. Y ser preferible es poseer ese nimbo especial de

⁶ Este punto, además con especial referencia a la Universidad, es central en MACINTYRE, A. (2012) *Dios, Filosofía, Universidades: historia selectiva de la tradición filosófica católica*, Granada, Editorial Nuevo Inicio; y también, en referencia a este autor, GIMÉNEZ AMAYA, J. M. y SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S. (2011) *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre. Génesis y desarrollo de un proyecto antropológico*, Pamplona, EUNSA.

⁷ GARCÍA MORENTE, M. (2002) *Ensayos sobre el progreso* (Discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1932), Madrid, Ediciones Encuentro.

⁸ *Ibid.*, p. 45.

atracción que unas cosas tienen más que otras. Pues bien; a ese cariz de bondad, de preferibilidad, de atractivo, que distingue a unas cosas sobre otras, vamos a llamarle valor»⁹.

Por tanto, sólo la filosofía, y no la ciencia experimental moderna, tiene acceso a este género de cualidades. Y, además, la religión accede al valor de un modo eminente, pues se le revela la fuente y plenitud de todo valor, Dios. De manera que la historia, tal como la entiende justamente la modernidad, no sólo no supera o arrincona a la religión, sino que ha de presuponer ésta si quiere tener un sentido auténticamente global y pleno. ¿Qué sino Dios y la perfección de asemejarse a Él (y de asemejar la sociedad al reino de Dios, o de perfeccionar la creación cooperando con Dios) puede mover tanto e incansablemente toda la historia, toda y todas las vidas con todas sus aspiraciones y proyectos?

Acaso se dirá que la relación entre la religión y la historia, entre fe y progreso, no siempre ha sido ejemplar. Y es verdad. No han faltado momentos en los que la religión ha sido utilizada para entorpecer y ralentizar el progreso científico. Pero, en primer lugar, no faltan ejemplos contrarios, donde la ciencia ajena a toda referencia trascendente se ha vuelto contra el hombre (bélicamente, por ejemplo). En segundo lugar, más puede decirse esto de otras religiones distintas de la cristiana que de esta última, que anima precisamente a pensar y a comprender mejor el mundo, confiando en la capacidad humana dada por Dios para ello. Y, en tercer lugar, está por ver esa supuesta cantidad de errores, y su precisa naturaleza. No es ningún secreto que una de las tareas culturales hoy pendientes es una investigación y difusión de la historia de la ciencia que deshaga crasos malentendidos o sencillamente colme grandes lagunas de ignorancia. Es triste, efectivamente, comprobar que la literatura más difundida sobre historia de la ciencia –que acostumbra a contraponer religión y ciencia– es poco rigurosa e incluso inexacta, tanto científica como históricamente, o bien carece de un estilo que permita su difusión a un público amplio¹⁰.

⁹ *Ibid.*, p. 50.

¹⁰ Cfr., por ejemplo, el interesante seminario de MELÉNDEZ SÁNCHEZ, J. titulado *Historia de la ciencia: ¿es posible ser pop sin ser whig?* (accesible en: www.unav.es/cryf/), así como su libro *De Tales a Newton* (2013) Madrid, Ellago.

3. Religión y ciencia; la cuestión de la realidad

Más atención dedica Morente a la segunda tesis con la que se argumenta intelectualmente la oposición entre ciencia y religión, a saber, la que supone que los modos de pensar científico y creyente son totalmente distintos, e incluso incompatibles. Tras exponer los gruesos tópicos –sobradamente conocidos– con los que se defiende dicho juicio antagónico (objetividad de las cosas del mundo frente a subjetividad del más allá; causalidad eficiente y comprobable frente a intenciones y finalidades ocultas; libertad frente a sujeción; razón lúcida y transparente frente a fe sumisa y ciega...) ¹¹, y sin detenerse a rebatirlos defensivamente, nuestro autor se encara directamente con los supuestos desde los que el espíritu científico rechaza el espíritu religioso. Cuatro son esos supuestos: una objetividad en la que sin apriorismo alguno se da la cosa, bien por experimentación física, bien por intuición intelectual matemática; la cuantificación matemática de la realidad para lograr exactitud y medición; la causalidad exclusivamente eficiente y mecánica; y la tendencia a que todo conocimiento se traduzca en una aplicación técnica práctica (aunque la atribución de este último presupuesto no nos parece justa, pues ciertamente hay ciencia experimental verdaderamente teórica y desinteresada) ¹².

Pero antes de proseguir, Morente advierte una paradójica sorpresa: el mundo que así la ciencia describe, supuestamente de un modo tan objetivo y real, no es el mundo que efectivamente vivimos en la experiencia cotidiana ¹³. El hombre no vive el mundo como un plexo de relaciones matemáticas y medidas cuantitativas, sino un mundo penetrado y vivificado por bienes y valores que conmueven nuestro espíritu: «Para el infusorio quizás se reduzcan las cosas preferibles a unas pocas parejas de términos contrarios: la luz y la oscuridad, lo asimilable y lo inasimilable. El hombre, en cambio, percibe en torno de sí un sinnúmero de

¹¹ Cfr. M. GARCÍA MORENTE, «El espíritu científico y la fe religiosa», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 87-88.

¹² *Ibid.*, pp. 89-93.

¹³ *Ibid.*, pp. 94-95.

cosas buenas y malas, un sinnúmero de actos plausibles o vituperables, un sinnúmero de objetos bellos y feos, grandiosos y mezquinos, nobles y vulgares. Nuestro mundo no consta sólo, ni principalmente, de las cosas, sino de esas atracciones y repulsiones que los ámbitos de nuestro derredor ejercen sobre nuestra alma. El mundo real y concreto, el mundo que efectivamente vivimos, no es el que nos describe la física, la química, la matemática, sino un inmenso arsenal de bienes y males con que nosotros edificamos nuestra vida»¹⁴. Este último es el mundo que realmente vivimos, el mundo que se supone que debería explicar la ciencia. Pero ésta quiere convencernos de lo contrario: pretende persuadirnos de que lo que vivimos y tenemos por real, en «realidad» no es tal (o al menos enteramente tal como lo vivimos), sino tan sólo una ilusión elaborada de alguna manera a partir de la única realidad, a saber, la realidad física descrita por la ciencia experimental.

Lo que entonces se advierte es que el espíritu científico se ha arrogado para sí, cambiando su significado, dos conceptos fundamentales: el de realidad y el de experiencia. Esta es la razón de la divergencia, entre el espíritu científico y el religioso, en la noción de conocimiento –de conocimiento objetivo–.

En primer lugar, respecto a la noción de realidad, Morente señala una clara causa de esa reductiva transformación de dicha noción: y es que la ciencia entiende el ser como estrictamente unívoco¹⁵. Para la ciencia, el ser en general –el modo de ser de todo lo que es– tiene un único sentido, es de una sola clase. Y ese sentido o tipo es el ser cuantitativo, medible, observable: el ser que la ciencia experimental puede manejar y controlar. Cualquier otro género de ser o de realidad (suprasensible o irreductiblemente cualitativa) es declarado directamente irreal, inexistente, ilusorio. Si acaso, es algo tolerable por su utilidad sentimental o estética, pero en modo alguno algo real y por tanto propiamente verdadero.

Frente a esta posición, Morente advierte que la univocidad del ser no es la única manera posible de entender el ser y que de hecho se

¹⁴ GARCÍA MORENTE, M. *Ensayos sobre el progreso*, p. 49.

¹⁵ Cfr. GARCÍA MORENTE, M. «El espíritu científico y la fe religiosa», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 95-97.

entiende de otra manera. Según él, Aristóteles ha mostrado convincentemente, primero, que el ser puede comprenderse de modo analógico (es decir, en sentidos diversos aunque emparentados) y, segundo, que la realidad exhibe o se muestra por tanto según esos sentidos análogos de ser¹⁶. Los seres son, entonces, de diverso género. Así se muestran, y reconocerlo así habría de ser la mejor muestra de una actitud –la científica, la objetiva– que pretende describir y estudiar sin prejuicios la realidad observada¹⁷. Nuestro autor está convencido del acierto de esta doctrina aristotélica frente a la univocidad materialista del cientificismo. Precisamente sobre esa base entiende que el mundo que auténticamente vivimos es más amplio que el científico –según se indicó arriba–, de manera que el mundo de la ciencia es únicamente un mundo parcial y derivado de aquel. Por decirlo con la famosa expresión de Husserl (autor bien conocido por Morente), la ciencia es sólo algo parcial, secundario y posterior respecto al «mundo de la vida»: «La ciencia es una producción espiritual humana, que históricamente y también para los estudiosos presupone la salida del mundo circundante de la vida, intuitivo, pre-dado en común como existente...»¹⁸.

4. El problema de la unidad de la experiencia y de la verdad

En segundo lugar, la noción de experiencia se halla vinculada directamente con la de verdad. Antes vimos cómo el espíritu científico se ha apropiado, tergiversándola, la noción de experiencia (junto con la de realidad). Y respecto a la experiencia también se observó la diferencia entre el mundo de la ciencia y el mundo –más amplio– llamado «de la vida». Por otra parte, como la experiencia es la fuente y lugar de

¹⁶ Cfr. GARCÍA MORENTE, M. (2009) *Lecciones preliminares de filosofía*, Madrid, Ediciones Encuentro, pp. 116-118. Morente conocía bien la filosofía de Aristóteles, en buena parte gracias al estudio –y traducciones– de Franz Brentano, cuya tesis doctoral, por cierto, trataba la analogía del ser: BRENTANO, F. (2007) *Sobre los múltiples significados del ente según Aristóteles*, Ediciones Encuentro, Madrid.

¹⁷ Cfr. GARCÍA MORENTE, M. «El espíritu científico y la fe religiosa», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 98-100.

¹⁸ HUSSERL, E. (2008) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Buenos Aires, Prometeo Libros, § 33, p. 163.

comparecencia de la verdad, puede decirse que el contraste aquí es entre la verdad científica y la verdad de la vida en general.

Pues bien, en este punto Morente esgrime un argumento agudo y, por lo demás, muy oportuno en su época¹⁹. Tal argumento es que la filosofía moderna, ya desde Descartes, ha identificado ser y verdad²⁰. De esta suerte, como la verdad es unívoca, el ser también debería ser unívoco. Pero, según Morente –a quien por cierto no se le puede llamar premoderno ni antimoderno–, tal identificación es, de nuevo, arbitraria y efectivamente falsa²¹. Los hechos y conocimientos avalan más bien lo contrario, pues pueden ser igualmente verdaderos dos juicios sobre géneros de ser muy distintos, como son el científico-natural y el religioso. Por lo que el conocimiento científico y el religioso no son incompatibles; se refieren a ámbitos y tipos de ser distintos. El científico, concluye Morente, no debe tener miedo a asentir a verdades religiosas; no por ello ha de renunciar a su ciencia.

Por nuestra parte, añadiremos que la idea de la unidad, e incluso univocidad, de la verdad puede encaminarnos en otra dirección, a saber, hacia la idea de la coherencia de la experiencia. En realidad, aquí nos movemos en el juego de tres elementos: la verdad, o el darse algo; la experiencia, o el modo como se nos da algo; y el ser, o el algo que se nos da. De manera que, como el ser es análogo o diverso, también lo es la experiencia, o sea, el modo en que se nos da. Pero el hecho de darse, de ser verdadero un juicio (aun siendo de distintas clases –insistimos–, e incluso si hay otras formas de darse como, por ejemplo, el sentir valorativo, en la acepción scheleriana), es uno y único. Y justo este es el punto que queremos destacar ahora.

¹⁹ No se olvide que este filósofo absorbió con entusiasmo –contagiado de Ortega– el pensamiento fenomenológico de Brentano y de Husserl, que se gestó en buena medida como enérgica crítica tanto al pensamiento idealista de Kant y de Hegel como al positivismo. Cfr. GARCÍA MORENTE, M. *Lecciones preliminares de filosofía*, pp. 322-323 y 336-350.

²⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 149-150, y «El espíritu científico y la fe religiosa», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 100-101.

²¹ Aquí Morente no entra en más detalles, pero sería discutible que la verdad sea unívoca sin más; desde luego –y esto parece bastarle al autor para su razonamiento aquí– la posible analogía de la verdad es ciertamente distinta de la palmaria analogía del ser.

En efecto, el hombre desea profundamente la unidad del saber, captar una unidad o coherencia de sentido en lo que se le da. La sencilla prueba es la fuerte tendencia a la justificación, tanto del mundo en conjunto como de la propia vida. Y la tentación fácil es unificar o uniformizar directamente el objeto de lo conocido, como hace el científicismo –en última instancia materialista–. Pero la realidad, el ser, no se deja reducir a una sola clase; ni la experiencia tampoco (y no sólo hablamos de la experiencia religiosa; también se da la experiencia estética, la moral, la contemplativa...). Y el problema surge entonces al intentar compatibilizar esos diversos géneros de experiencia, lo que Scheler llama «los tres hechos» (el hecho filosófico o fenomenológico puro, el hecho de la concepción natural del mundo y el hecho de la ciencia)²².

Se trata, en definitiva, de la conocida pero siempre actual cuestión de la unidad del saber, tan propio de la Universidad y de cada ser humano²³, pues la unidad del saber configura la unidad de vida. Así lo veía, precisamente hablando de la Universidad, el psiquiatra y filósofo –y además gran admirador de la ciencia y la técnica– Karl Jaspers: «Cuando el espíritu contempla totalidades en sí abarcentes, cuando funda la existencia en lo incondicional, entonces la *razón* se convierte en el *médium* de una ampliación ilimitada. Ella no consiente la dispersión del aislamiento, sino que quiere cohesión. Por eso la razón exige cohesión en el pensar; exige no pensar esto y aquello como cosas totalmente independientes sino relacionándolas entre sí, resolver las contradicciones, no dejar que quede aislado ningún pensamiento ni cosa. Nuestra razón nos mueve al contacto comprensivo con todo lo que es. Abre paso a través de toda restricción, libera de toda inhibición. Allí donde dirige la mirada, pone de relieve y rescata, por así decir, el núcleo del ente»²⁴. Preocupación que hace suya también la propia Iglesia, no en vano creadora y promotora de la institución universitaria misma: «El aspecto sectorial del saber, en la medida en que comporta un acercamiento parcial a la verdad con

²² Cfr. SCHELER, M. (2011) «La doctrina de los tres hechos», en *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico (con otros escritos sobre el método fenomenológico)*, Madrid, Ediciones Encuentro, pp. 149-212.

²³ Cfr. «El ideal universitario», en *El ideal universitario y otros escritos*, cit., pp. 11-38.

²⁴ JASPERS, K. (2013) *La idea de la Universidad*, Pamplona, EUNSA, p. 57.

la consiguiente fragmentación del sentido, impide la unidad interior del hombre contemporáneo. ¿Cómo podría no preocuparse la Iglesia?»²⁵. Pues, en efecto, uno y el mismo es el hombre que hace ciencia y que vive, y acaso cree una fe; o dicho de otro modo, ningún científico es sólo científico, ni ningún humanista ni teólogo cree ni estudia escribe sin el mundo científicamente enriquecido. Lo cual significa que la cuestión de la unidad del saber es responsabilidad de todos: ni sólo de los científicos (como quizá sugiere aquí, ocasionalmente, Morente), ni sólo de los humanistas o de los creyentes.

Pero el científico –al que se refiere Morente, insistimos– no sólo verá difícil e incluso imposible esta compatibilidad por la diversidad de géneros del ser y experimentar, sino también por el desconcertante espectáculo de la historia del pensamiento. Pues, así como ve que la ciencia experimental avanza uniformemente (al menos dentro de paradigmas que sólo de tarde en tarde cambian), en las religiones y en las filosofías encontramos diferencias irreductibles. No se ve en estas últimas un progreso cognoscitivo lineal ni un acuerdo general, sino doctrinas y tradiciones irreconciliables, paralelas. Parece éste el gran escándalo para los científicos modernos.

Ante semejante extrañeza, ya de entrada debe decirse que la dificultad de un problema no justifica su eliminación como problema mismo; nada resultaría más anticientífico. Pero el hecho de escandalizarse ante esta situación revela algo más profundo, a saber, que no se ha llegado a comprender la diferencia de la que se habla: la diferencia entre un saber científico y un saber religioso o un saber filosófico. Pues no es verdad que el primero sea objetivo y absoluto por su universalidad exacta (matemática), mientras que los segundos sean relativos y subjetivos. En realidad, sucede precisamente lo contrario. Lo cual se echa de ver si se repara en que la limitación de la ciencia a la dimensión material supone ya una parcialidad del mundo (del mundo real de la vida), relativa además a las condiciones empíricas del ser humano; mientras que la globalidad de la visión que pretenden la religión y la filosofía –si bien permite una pluralidad de ángulos o perspectivas por definición sólo parciales

²⁵ S. JUAN PABLO II, Encíclica *Fides et Ratio*, nº 85.

(precisamente aquella «escandalosa» diversidad de doctrinas)– dota a estos saberes de un carácter genuinamente absoluto, de nuevo tanto por el objeto perseguido como por la profundidad desde donde el sujeto trata de comprenderlo.

Refiriéndose a este contraste entre la ciencia experimental y la filosofía, y en concreto al mencionado escándalo que la primera ve en la segunda, dice agudamente Max Scheler: «Todos estos reproches –que no provienen de esta o aquella configuración histórica de la filosofía sino de su esencia misma– son, de hecho, tanto como sus títulos de nobleza»²⁶. Lo cual, por cierto y en todo caso, no nos exime a los creyentes y a los filósofos de la culpa de la parte de razón de esa crítica, a saber, de la verdaderamente escandalosa desunión y confusión tanto religiosa como filosófica. Y ello nos emplaza urgentemente, entonces, a la tarea del permanente diálogo –¡dónde mejor que en la Universidad!– entre nosotros y con la ciencia contemporánea.

²⁶ SCHELER, M. (1957) *Vorbilder und Führer*, en *Gesammelte Werke X*, Francke Verlag, Bern, p. 304. He desarrollado esta idea en «La conciencia moral y la «verdad personal» según Max Scheler», en *Pensamiento*, nº 237 (2007), pp. 475-486.

Romano Guardini y la cosmovisión cristiana en la Universidad

RAFAEL FAYOS FEBRER

1. Introducción

En la obra de algunos intelectuales, tal es el caso de los protagonistas de este volumen, la cuestión de la Universidad aparece de modo recurrente. De ahí, que quienes intentemos indagar sobre este tema no nos vemos obligados a releer todos sus escritos entresacando de un ensayo, de una olvidada conferencia o de los párrafos de un escrito lo que pensaba el autor sobre esta institución. Todo lo contrario. La Universidad tiene un lugar importante en la obra y en la vida de estos pensadores, dedicando ensayos y conferencias a la secular institución.

Romano Guardini es un ejemplo de lo expuesto en el párrafo anterior. La Universidad tiene una importancia decisiva en su vida hasta el punto de dedicar algunos ensayos a reflexionar sobre su tarea y sentido. Creo que lo que escribió acerca de ella, puede ayudar tanto a quienes hoy nos dedicamos a la docencia en los estudios superiores como a quienes por primera vez pisan el umbral del CEU, la Complutense, la Autónoma, la Francisco de Vitoria, Comillas, Deusto u otros tantos centros universitarios.

En este escrito abordaré el tema de la Universidad en Romano Guardini desde una perspectiva biográfica. Para quienes no quieren simplemente pasar o estar en la Universidad, sino luchar por alcanzar el ideal de ser universitario la perspectiva biográfica es relevante. ¿Cómo vivió y afrontó por primera vez los retos universitarios? ¿Cuál fue su experiencia,

cómo fue madurando, quiénes fueron sus maestros? ¿Qué aprendió de todo ello? Estas cuestiones y otras se hacen importantes y significativas para el verdadero universitario. Como veremos más adelante, la experiencia universitaria de Guardini esconde algunas interesantes peculiaridades. Sin embargo, ésta no será la única perspectiva. Analizaremos también la cuestión de la Universidad a partir de sus escritos, ya sea los que versan de modo específico sobre este tema, ya sea los que tocan tangencialmente algunas cuestiones relativas a la Universidad. Desde estas dos perspectivas articularemos nuestro escrito.

2. Apuntes para una autobiografía

Así se titula un breve volumen redactado por Guardini que recoge algunos apuntes sobre su vida. Fue escrito durante el lapso académico que supuso la II Guerra mundial, cuando ya nuestro autor tenía 60 años y por lo tanto suficiente perspectiva para contemplar su vida. De lo que allí encontramos y de la información que nos proporciona su principal biógrafa, Hanna Barbara Gerl y otros expertos como Alfonso López Quintás comentaremos Algunos episodios a grandes rasgos de la vida universitaria de Guardini. Nuestras reflexiones se dividirán en dos secciones: a) sus inicios y su experiencia como estudiante universitario; b) su vida como docente desde 1923 hasta la suspensión de su cátedra en 1939 y su último periodo docente desde después de la gran contienda en Tubinga (1945-1947) y sobre todo en Munich 1948-1962.

2.1. Los inicios

Aunque resulte sorprendente, los inicios universitarios de Romano Guardini se caracterizaron por la indecisión. Hasta tres veces cambió de titulación, intentando encontrar unos estudios en los que su espíritu se sintiera a gusto y respondieran a una vocación interior. En un primer momento decidió estudiar química, lo cual resultó totalmente desacertado y no podía serlo de otro modo: «En el colegio se sentaba a mi lado un chico al que le interesaba mucho la química y quería ser químico, y yo quise hacer lo mismo que él»¹. El aislamiento familiar en

¹ GUARDINI, R. (1999) *Apuntes para una autobiografía*, Madrid, Encuentro, p. 84.

el que se desarrolló su infancia y su peculiar temperamento, deben ser el marco de interpretación de la cita anterior². Esta primera experiencia será el umbral de un largo camino de búsqueda de los estudios que le sean afines, de su vocación sacerdotal y de su llamada al estudio y la docencia desde un método propio y particular. La falta de aptitud para el ámbito de la experimentación, así como para las matemáticas pronto le hizo desistir de la química. De todos modos Guardini al comentar estos años de su vida nos dejó una serie de apreciaciones acerca de la docencia universitaria de gran valor. Así dice lo siguiente: «no me gustaría juzgar demasiado duramente pero tengo que decir que de los muchos profesores que conocí durante mis largos años de estudiante, casi ninguno de ellos se preocupaba activamente por sus alumnos»³. La acentuada timidez de Guardini acusó todavía más este abandono. Además de la docencia y la investigación, Guardini entenderá por experiencia propia que en la Universidad «(...) hay otras tareas pedagógicas que son sumamente importantes y que hay que realizar previamente: despertar el interés del alumno, ayudarle a conocerse a sí mismo, enseñarle cómo se trabaja intelectualmente y más concretamente de modo científico»⁴. Después de dos semestres no logró sacar nada en limpio y comunicó a su padre su decisión de abandonar aquel tipo de estudios.

Aconsejado por su amigo Karl Neundörfer inició los estudios de Ciencias Políticas en el semestre de invierno de 1904-1905 en la ciudad de Munich asistiendo a las clases del profesor Lujo Brentano. La historia se repitió. La sensación de encontrarse en un lugar que no le era propio volvió a inundarle. Pero en Munich se dieron cita algunas circunstancias que no pueden dejar de señalarse. Se sintió mucho más libre que en Tubinga y entró en contacto con una atmósfera cultural. Así escribirá: «Lo que sí fue verdaderamente importante para mí entonces fue la ciudad y

² «Esta larga introducción que acabo de hacer es necesaria para poder comprender mucho de los aspectos insólitos que se tratarán a continuación. En primer lugar así se comprende que yo no supiera qué hacer cuando llegó el momento de hacer el examen de bachillerato y de elegir una profesión. Para ser más exacto he de decir que, en el fondo, yo no sabía qué era lo que se podía hacer». GUARDINI, R. *Apuntes para una autobiografía, cit.*, p. 83.

³ *Ibid.*, p. 85.

⁴ *Idem.* Similares apreciaciones pero ya en el periodo de Munich aparecen en esta obra en las páginas 90 y 91.

su atmósfera artística y literaria. Hice amistades estimulantes pero (algo que es bastante significativo) no entre los compañeros de carrera, sino entre los estudiantes de historia del arte, de literatura y los escritores. Puede decirse que entonces comencé a entrar realmente en la vida. (...) Entré en el Café y tomé parte en sus interminables tertulias sobre literatura y arte figurativo; frecuenté conciertos, museos y exposiciones, aunque frenado todavía no poco por mi timidez»⁵.

En el verano de 1905 sufre una profunda crisis religiosa de la que saldrá fortalecido meses más tarde, en otoño, y que marcará el inicio de su futura vocación sacerdotal. A finales de 1905 se trasladará a Berlín. Desde un punto de vista universitario no supuso ninguna novedad. Nuevas posibilidades, como la de estudiar medicina, pasaron por su mente, pero desistió al considerar su escasa formación científica. En el invierno de 1906 se decidirá finalmente por ser sacerdote y e inicia sus estudios teológicos en septiembre de ese mismo año en Friburgo, los continuará en Tubinga el curso siguiente para ingresar en el seminario de Maguncia en el semestre de invierno de 1908. Se ordenará sacerdote en 1910. Los estudios teológicos serán el inicio de su vocación universitaria que se irá concretando y definiendo poco a poco en la realización de su tesis doctoral defendida en 1915 y su tesis de habilitación en 1922 y las primeras publicaciones tales como *El espíritu de la liturgia*, que tuvo una notable acogida. En 1923 se le ofrece la cátedra de Filosofía católica de la religión y cosmovisión cristiana del mundo en la Universidad de Berlín en la que desarrollará su actividad académica desde 1923 hasta 1939.

2.2. La vida universitaria

La cátedra de Filosofía católica de la religión y cosmovisión cristiana reunía una serie de peculiaridades que conviene comentar. En el contexto de la Alemania de los años veinte, surge, por diversos motivos «(...) una estima, hasta entonces inusitada, de la solidez del punto de vista católico»⁶. Desde diversas instancias políticas, el Ministerio de Culto, como también académicas, la misma Universidad de Berlín, se

⁵ *Ibid.*, p. 91.

⁶ *Ibid.*, p. 43.

promovió la idea de crear una cátedra «(...) que permitiera a los estudiantes católicos acceder a una exposición de la verdad católica que respondiera a las exigencias académicas»⁷. La idea era magnífica sobre el papel pero trasladarla a la realidad universitaria de Berlín exigía superar varias dificultades. La Facultad de Teología de la Universidad de Berlín era protestante. La Facultad de Filosofía rehusó asumir en su estructura tal cátedra temerosa de contaminar su ámbito propio y específico, la filosofía, con asignaturas de carácter teológico. Así pues, la cátedra que se le ofreció a Guardini terminó dependiendo de la Facultad de Teología Católica de Breslau. Su titular, tendría el permiso de residir en Berlín y de impartir allí sus clases como profesor invitado.

Es normal, pues, que Guardini nunca fuera tenido en cuenta en Berlín ni se le considerara profesor de la Universidad en sentido estricto: «(...) como no dependía de ninguna facultad, estaba fuera de la estructura de la Universidad. Tenía un aula en su edificio. Eso era todo. Esta situación se reflejaba en todo, incluso en los órganos inferiores. Los bedeles nunca me saludaron y podía ocurrir que el portero, a la pregunta de dónde daba clase el Profesor Guardini, respondiese: «Aquí no hay ningún Profesor Guardini». El horario de mis clases estaba puesto en las listas detrás del de gimnasia y fue preciso recurrir al Ministerio de Culto para conseguir que, por lo menos, se colocase detrás de los de las facultades, y así todo lo demás»⁸. Por ende, las asociaciones católicas universitarias no se hicieron eco de su cátedra, más bien, sus miembros brillaban por su ausencia en las clases de Guardini. No así, los jóvenes pertenecientes al movimiento Quickborn, al que nuestro autor tenía en tanto aprecio. En estas circunstancias, por muy increíble que parezca, desarrolló Romano Guardini su docencia universitaria a lo largo de los dieciséis años que duró su estancia en Berlín.

Nuestro autor, además, tuvo que enfrentarse, sobre todo al inicio, con otro tipo de obstáculos. El contenido de su materia no se le había especificado en absoluto, tan sólo se le había dado un nombre a partir del cual debería desarrollarla. Y empezó por ahí. Su primera clase fue

⁷ *Ibid.*, p. 43.

⁸ *Ibid.*, pp. 48-49.

ahondar en todo lo que podría significar e implica la expresión cosmovisión, en alemán, *Weltanschauung*: «Definí la *Weltanschauung* cristiana –escribe Guardini– como la mirada sobre la realidad del mundo que se hace posible a partir de la fe, y la doctrina de la *Weltanschauung* como la búsqueda teórica de sus presupuestos y contenidos (...) significaba instalarse dentro de la revelación y la posibilidad de ver desde ella el mundo, que en ya en sí mismo es obra del Dios que se revela, en su verdad propia»⁹.

La aplicación de esa cosmovisión se fue aclarando poco a poco, probando y experimentando, acudiendo al consejo de algunos conocidos, como Max Scheler¹⁰, y terminó concretándose en el análisis sistemático de ciertas cuestiones de antropología y ética¹¹ y el estudio bajo los presupuestos que acabamos de mentar de los personajes de las novelas de Dostoievsky, de obras como *Las confesiones* de San Agustín, *La divina comedia* de Dante, *Diálogos* de Platón o escritos de intelectuales como Pascal o poetas como Rilke.

A esta peculiar cosmovisión debemos añadir el propio método de Guardini lejos de los estándares científicos de la época. Ya en su tesis doctoral, quiso huir de lo que en el ámbito académico de su tiempo se consideraba científico: «A principios de siglo, «ciencias» eran únicamente las ciencias naturales o la historia. (...) Trabajar científicamente en teología significaba establecer qué era lo que determinada época o determinado hombre habían pensado acerca de una determinada cuestión. Pero esto ni me interesaba entonces ni me ha interesado nunca hasta el presente»¹².

⁹ *Ibid.*, p. 53.

¹⁰ «Max Scheler fue el único que me dio un consejo útil. En el primer semestre expliqué las principales formas de la doctrina de la redención. Naturalmente esto era un pretexto, pero había que comenzar con algo y debía partir de lo que tenía. Scheler dijo que la cosa así no funcionaba, que tenía que desarrollar los principales puntos de vista aplicándolos a objetos concretos, como por ejemplo un análisis de las figuras de Dostoievski, que entonces estaba de moda». *Ibid.*, p. 57.

¹¹ «Se trataba sobre todo de lecciones de carácter sistemático que abordaban los problemas de la interpretación de la existencia en su conjunto; por ejemplo, las principales cuestiones de la ética o los rasgos fundamentales de la antropología cristiana. Para desarrollarlas no me atení a los manuales o las tradicionales vías de pensamiento sino que primero trataba de llegar al problema mismo y después lo resolvía con mis propios medios». *Ibid.*, p. 59.

¹² *Ibid.*, pp. 20-21.

Con esto Guardini no despreció la investigación científica sino que abrió nuevos caminos para la consideración de realidad, donde se daban cita por un lado la reflexión filosófica y también la verdad recibida de la Revelación¹³.

Guardini estuvo desarrollando su actividad académica tal como la hemos descrito hasta 1939. Desde la llegada de Hitler al poder en 1933, siempre pensó que rápidamente su cátedra sería suprimida. Pero como él reconoció años después, «el hecho de que no existiese para la Universidad fuera de mis clases, fue seguramente, lo que hizo que no tuviera la más mínima dificultad desde la primavera de 1933 hasta 1939»¹⁴. Ese año fue llamado por el Ministerio de Culto, donde se le hizo saber, como podría él mismo imaginar, «que en la Universidad no podía tener cabida una cátedra de visión católica del mundo ya que el Estado tenía su propia visión de la vida»¹⁵. Se le ofreció y aceptó, tras varias conversaciones, una jubilación con un salario reducido. Creyó entonces que se acababa su vida académica. Se dedicó a dar conferencias, a terminar libros, etc. En 1943 se retiró a Mooshausen, donde solía veranear, y allí escribió *Apuntes para una autobiografía*.

Sin embargo, todavía le esperaba una larga trayectoria universitaria después de la segunda Guerra Mundial. La Universidad de Tubinga le invitó a sus aulas una vez concluida la contienda. La Universidad de Munich, en 1947, le ofreció una cátedra y desde ese año, con un reconocimiento y prestigio mucho mayor del que tuvo en Berlín, desarrolló su segunda etapa como docente universitario. Los libros *La existencia del cristiano y Ética. Lecciones en la Universidad de Munich*, recogen sus clases y conferencias de ese periodo.

¹³ «Esta posición puede interpretarse positivamente como fecunda, por participar de dos fuentes de conocimiento mutuamente conectadas; pero también cabe verla negativamente como ambigua, indecisa, poco rigurosa, carente de un método bien delimitado. De hecho, ese campo intermedio fue visto por unos como un campo de juego común y, por tanto, como un campo de iluminación, y por otros como una tierra de nadie, un lugar sin rutas propicio para toda suerte de aventurismo intelectual, propio sólo de aficionados. Para Guardini, sin embargo, este trabajo interdisciplinar requiere, si ha de tener calidad una fuerte dosis de disciplina metódica». LÓPEZ QUINTÁS, A. (1988) *Romano Guardini, maestro de vida*, Madrid, Palabra, pp. 37-38.

¹⁴ GUARDINI, R. *Apuntes para una autobiografía, cit.*, p. 50.

¹⁵ *Ibid.*, p. 68.

3. Tres escritos sobre la Universidad

Como en el epígrafe anterior escogemos el título de una obra para encabezar esta vez las reflexiones de Guardini sobre la Universidad a partir de sus escritos sobre el tema. Principalmente nos centraremos en *Tres escritos sobre la Universidad*, publicado en España en 2012 y traducido por uno de los autores de este libro, el Prof. Sergio Sánchez-Migallón. El librito recoge tres escritos de Guardini sobre la Universidad. El primero una homilía pronunciada en la Iglesia de San Ludwig de Munich el 8 de mayo de 1949 en el contexto de la inauguración del semestre de verano de la Universidad. El segundo, que lleva por título «La responsabilidad del estudiante para con la cultura», procede de una conferencia en un congreso de estudiantes dictada por nuestro autor el 3 de mayo de 1954. El tercer escrito es un manuscrito incompleto, fechado en 1965, poco antes de la muerte de Guardini que acontecería en octubre de 1968. «¿Voluntad de poder o voluntad de verdad? (La cuestión de la Universidad)» es su título.

De los tres escritos antes mentados, el más provechoso para el fin de este capítulo es el segundo, «La responsabilidad del estudiante para con la cultura». Sobre él nos vamos a detener en las próximas páginas, analizando con cierto detalle lo allí expuesto. Está dividido en tres partes: La tarea del conocimiento, Examen de conciencia, La responsabilidad mayor. Nos limitaremos en este capítulo por razones de espacio a comentar la primera parte. Allí se dice que todo joven que ingresa en la Universidad busca y se encuentra con cuatro elementos:

a) En primer lugar descubre un ámbito de libertad entre las etapas de la vida que constituyen la enseñanza media o secundaria y la labor profesional. Así escribe: «La etapa de la Universidad constituye por lo general el trecho vital entre la escuela y la profesión. Ciertamente exige disciplina y rendimiento, pero a la vez tiene el carácter de una libertad peculiar. La escuela, con sus coerciones, ha pasado; la profesión, con su rigor inexorable, no es todavía. Así se abre una posibilidad de encontrarse con cosas, personas, ideas a partir de un impulso interior»¹⁶.

¹⁶ GUARDINI, R. (2012) *Tres escritos sobre la Universidad*, Pamplona, EUNSA, p. 28.

Generalmente el universitario es un individuo joven. La juventud es la etapa de la vida donde todavía se crece, no sólo físicamente, sino sobre todo espiritualmente. Esta etapa exige de cierta libertad, para que la vida pueda expandirse como debe, pero también para que el mismo individuo aprenda a disponer de sí mismo con responsabilidad. El marco universitario se presenta entonces como una atmósfera muy propicia para la maduración personal, donde el encuentro con personas, docentes y compañeros, la lectura de libros y el contacto con ideas, principios y valores, la profundización y aprendizaje en la futura labor profesional, etc., se convierten en medios idóneos de expansión y crecimiento de la propia vida personal.

b) En segundo lugar, quien viene a la Universidad busca una exhaustiva, profunda y certera formación para el ejercicio de su futura labor profesional. Al desentrañar todo lo que implica esto, Guardini comenta una serie de elementos que no podemos dejar de reseñar. Por ejemplo, el programa de estudio de una titulación «(...) debería contener, por tanto, la idea viva de lo que es un maestro, un hombre de derecho, un ingeniero..., o sea, cómo se hallan en el conjunto de la vida y partir de que *ethos* han de desempeñar su trabajo»¹⁷.

La forma o figura, es decir, usando el término alemán la *Gestalt* de cierta profesión debe presidir de algún modo la organización de los estudios. Estos deben responder a la pregunta ¿qué es un médico y qué tarea ética está llamada a desempeñar en la sociedad? Además, los programas deben poseer una estructura dinámica dado que lo que intentan de algún modo es engendrar una forma viva, que no es una máquina, sino un modo de existencia con interioridad y abundancia de relaciones con el entorno social y los demás. Esto no es fácil.

c) La tercera realidad que caracteriza a la Universidad es la investigación. Quizás piensen algunos que la investigación básica, esto es, la búsqueda de la verdad por la verdad se opone o entra en conflicto con la preparación profesional¹⁸. Para Guardini nos encontramos lo que él

¹⁷ *Ibid.*, p. 31.

¹⁸ «Por tanto, es absolutamente inevitable que la voluntad de investigar entre en conflicto con aquel esfuerzo de conocimiento que conduce a la profesión». *Ibid.*, p. 32.

denomina contraste. La vida humana es un entramado de ellos y aquí nos encontramos con uno. Hay dos polos que se oponen, pero precisamente de la tensión entre ambos surge la vida humana. Cada uno de los polos presupone al otro y de algún modo lo necesita para existir. Desde esta perspectiva en relación a la cuestión que nos atañe escribe: «Pero por otro lado vemos también que el saber profesional presupone a su vez el impulso de la investigación. Si en la esfera de una ciencia disminuyera la voluntad del investigador, el saber profesional se agarrotaría y se convertiría en una cuestión de transmisión esquemática»¹⁹.

También Guardini dedica algunas reflexiones en relación al investigador. Como decíamos arriba, para nuestro autor la vida humana se configura a partir de la *Gestalt*, es decir, figuras vivas en las que se realiza y despliega la vida del hombre. Estas figuras poseen un *ethos* propio, es decir, un modo de vida recto y ordenado a la luz del bien y de la verdad. Así, el médico y el maestro se nos muestran y ofrecen a partir de su modelo o figura vital. A la luz de estos presupuestos Guardini reflexiona sobre la figura del investigador universitario y reclama una verdadera conversión de su *ethos*. Leamos con atención el siguiente párrafo: «Esto ha de llevar a una transformación del *ethos* académico mismo. Antes vivía en él la conciencia de una especial responsabilidad. Esta consistía no solo en que sus resultados deberían ser correctos –porque de lo contrario en cualquier parte salta por los aires una máquina–, sino que estaba relacionado con el concepto de investigar y de la verdad como tales, y con la importancia que estos tenían para la integridad de la existencia en general. Más aún y ante todo: aquella responsabilidad residía en la dignidad del servicio a la verdad como tal. Todo esto ha desaparecido en gran medida. El científico se ha identificado con su rendimiento; y este vale tanto como su utilidad. Así, el científico pierde su antiguo lugar en el conjunto de la existencia»²⁰.

Guardini ve el peligro en el que toda la actividad científica y por ende también el mismo investigador puede caer. Se trata de someterse a los intereses pragmáticos y utilitaristas del poder político y económico. Impone a la Universidad la difícil tarea de volver a fundar la investigación

¹⁹ *Ibid.*, p. 33.

²⁰ *Ibid.*, p. 46.

sobre pilares que trascienden la mera utilidad pero sin los cuales la investigación científica puede peligrar. Sólo así, la aplicación técnica encontrará su lugar adecuado en el conjunto de la existencia humana, colaborando al bien integral del hombre y la humanidad: «La investigación de lo que puede orientarse a un aumento de lo útil y poderoso logra su fiabilidad científica última solo porque hay ámbitos de investigación en los que no se puede hablar en absoluto de utilidad y de poder. Tan pronto como ese concepto de investigación deja de determinar la actitud científica, aparecen las posibilidades de confusión más funestas»²¹.

d) Por último, y no por eso la idea que se expondrá sea menos importante, la Universidad es el lugar privilegiado donde se busca de la verdad. Nuestro autor le da a este propósito una importancia fundamental. Ya, en la homilía que recordamos anteriormente, pronunciada en mayo de 1949 Guardini decía: «¿En qué consiste el sentido último de la Universidad? Puede enunciarse en una frase: Conocer la verdad, y precisamente por sí misma»²². Y hacia el final de la homilía escribe: «Redescubrir continuamente, fundamentar y enseñar una y otra vez que la fecundidad y nobleza de la existencia humana descansan en la grandeza de la verdad; pero esa grandeza, por su parte, solo está garantizada por la santidad de Dios, y ningún impulso cognoscitivo se mantiene íntegro si en su núcleo no es piadoso. En la medida en que la Universidad olvida esta misión, pierde su sentido»²³.

Quienes conocen los escritos de Guardini, saben que el tema de la verdad es de capital importancia en todo su pensamiento. Especialmente en el ámbito de la antropología. En este sentido son magníficas sus reflexiones en relación a la necesidad de vincular la libertad con la verdad²⁴. Con respecto a la verdad, quizás una de las ideas que más llaman

²¹ *Ibid.*, pp. 43-44.

²² *Ibid.*, p. 14.

²³ *Ibid.*, p. 22.

²⁴ «La libertad no es el derecho a la despreocupación ni a la arbitrariedad en la opinión, sino que descansa en una relación auténtica con la verdad. Entiéndame bien. No habla de un determinado contenido de convicción, de ésta o la otra visión del mundo u opinión política, sino de que exista en general esa actitud que se llama convicción. Dicho aún más exactamente: que haya una conciencia de que existe la verdad, un deseo de encontrarla y un empeño de defender lo reconocido». GUARDINI, R. (1965) «Libertad» en *Preocupación por el hombre*, Madrid, Cristiandad, p. 129.

nuestra atención es la que podemos leer en su conocido ensayo *Mundo y persona*: «Si el espíritu apostasía de la verdad enferma. Esta apostasía no tiene lugar ya porque el hombre yerre, sino sólo cuando abandona la verdad; no ya porque mienta, incluso porque mienta con frecuencia, sino sólo cuando no considera la verdad como vinculante; no ya porque engañe, sino sólo cuando dirige su vida a la destrucción de la verdad»²⁵.

Esta misma idea es la que encontramos en *La responsabilidad del estudiante para con la cultura*. Allí dice: «Tan pronto como la verdad deja de estar como norma en la conciencia de la Universidad, ésta se pone enferma»²⁶. Y cuando Guardini habla de la verdad en la Universidad no se refiere a aquella a la que se llega por el método empírico o experimental. Hay una verdad mucho más fundante y profunda, aquella de la que se habla en el marco de la filosofía y que encuentra uno de sus grandes precursores en la persona de Platón. Para éste, la verdad es más que mero conocimiento experimental, es «(...) aquello último a lo que el espíritu está ordenado y que debe querer si no renuncia a vivir como espíritu. (...) El hombre es hombre en relación a ella»²⁷.

Debemos insistir que para nuestro autor la verdad filosófica debería de algún modo incidir en el ámbito de las disciplinas universitarias ordenándolas, ofreciéndoles claridad y sobre todo el fundamento necesario para dotarlas de sentido: «Aquí se pone de manifiesto una tarea que reclama mayor atención de la que habitualmente se le presta, a saber, una fundamentación filosófica de las ciencias particulares (de la ciencia del lenguaje, del derecho, de la salud y la enfermedad, de la educación, etc.). Y esto con la intención de proporcionar a la especialidad correspondiente, así como al trabajo profesional que se basa en ella, la fundamentación de sentido que necesita, si es que ha de comprenderse correctamente y poder insertar su función en el todo de la cultura»²⁸.

²⁵ GUARDINI, R. (2000) *Mundo y persona*, Encuentro, Madrid, p. 106.

²⁶ GUARDINI, R. *Tres escritos sobre la Universidad*, cit., p. 34. Lo mismo dirá en relación al hombre.

²⁷ *Ibid.*, p. 35.

²⁸ *Ibid.*, p. 37.

Una última nota sobre la verdad. Guardini se rebela contra la cultura del escepticismo, que según su opinión va ocupando cada vez más espacios en la sociedad y que considera una forma de pensamiento débil. El nihilismo que invade estas formas de pensamiento aparentemente abiertas, plurales y diversas tiene una contrapartida social muy cara. Precisamente, cuando en los individuos desaparecen las convicciones que fundan los derechos, por ejemplo, el derecho a la educación, a la libertad de información, etc., cuando lo que socialmente existe es la indiferencia respecto de ciertos principios o valores se generan las condiciones para que el Estado ejercite su tiranía. Así escribe: «Pero allí donde falta la fuerza de una definición intelectual y de una toma de posición personal, entra en su lugar algo distinto: la violencia. El totalitarismo se hace posible precisamente en tanto que en el individuo disminuye la voluntad de lo incondicionado. Sin la fuerza para un sí o un no, no hay libertad alguna. La tiranía del Estado y la debilidad del núcleo personal son dos caras de la misma realidad»²⁹.

Llega el momento de recapitular. Cada uno de cuatro puntos que hemos tratado se encuentra entrelazado según el orden que hemos seguido en nuestra exposición. La verdad impulsa a la investigación, ésta a su vez nutre la formación profesional que a su vez ordena de manera ética el impulso ascendente y vital que procede de la juventud. «Así, en lo que hacemos en la Universidad se muestran estratos de sentido distintos pero ordenados unos a otros»³⁰.

²⁹ *Ibid.*, p. 51. También véase, «Libertad» en *Preocupación por el hombre* (1965), Madrid, Cristiandad, pp. 125-140.

³⁰ GUARDINI, R. *Tres escritos sobre la Universidad*, cit., 39.

4. Conclusión

Una vez más, como en otros estudios que he realizado sobre Guardini, y como él mismo reconocía en muchos de sus trabajos³¹, lo que aquí presento ha sido un simple ensayo, tentativo o intento de transmitir la importancia y tareas que nuestro autor asigna a la institución universitaria. Si tuviéramos que escoger una sola idea de todas las expuestas, indudablemente señalaríamos a la verdad, y si nos instaran a elegir entre los pilares de la cultura occidental a uno de sus grandes valederos señalaríamos a Platón. De él dice Guardini: «Su filosofía ha puesto en claro para siempre una cosa: tras la confusión de la sofística ha mostrado que existen valores incondicionados, que pueden ser conocidos y, por tanto, que hay una verdad; que esos valores se reúnen en la elevación de lo que se llama 'el bien', y que ese bien puede realizarse en la vida del hombre, según las posibilidades dadas en cada caso»³².

Es a la luz de la verdad como debería ordenarse la Universidad. En primer lugar promoviendo el interés por su búsqueda y encuentro, en segundo lugar recogiendo y custodiando la herencia de quienes la han buscado y han encontrado vestigios y rastros de ella en la cultura de occidente, en tercer lugar supeditando la utilidad técnica de la investigación o la vertiente práctica necesaria en toda formación profesional a la reflexión sobre la verdad, el bien y la belleza.

³¹ Véase GUARDINI, R. (1996) *Mundo y persona, cit.*, p. 10; también *El contraste. Ensayo de una filosofía de lo concreto viviente*, Madrid, BAC, pp. 63-64. Su principal biógrafa escribe: «È così significativo il fatto che nelle opere di Guardini per ben dieci volte sia ripetuto il sotto titolo <tentativi> -nonostante e proprio a motivo di tutto il colloquio intenso, quella nobile distanza, che non vuole far credere di aver detto tutto o addirittura l'ultima parola su qualcun altro». GERL, H. B. (1988) *Romano Guardini. La vita e l'opera*, Brescia, Morcelliana, pp. 329-330.

³² GUARDINI, R. (2002) *Una ética para nuestro tiempo*, Madrid, Cristiandad, p. 109.

Parte Tercera

**La Universidad y su influjo
en la sociedad:
Christopher Derrick y Alasdair
MacIntyre**

¿Puede la Universidad inspirar otro modelo de sociedad?

Christopher Derrick y la educación liberal

JESÚS DE LA LLAVE CUEVAS

1. Introducción

Me considero universitario por vocación desde siempre y vinculado al mundo universitario a partir de 1985 en que inicié mis estudios en la Universitat de Valencia. Siempre he pensado que la formación universitaria es algo más que una mera instrucción técnica o la adquisición de unas competencias básicas capaces de preparar a quienes acceden a los estudios superiores para el ejercicio de una determinada profesión: lo que hoy en día venimos a llamar empleabilidad. No es que no sea importante el que los egresados de una institución universitaria obtengan un puesto de trabajo lo más pronto posible. Lo que pretendo argumentar aquí es que no debería ser esto un fin en sí mismo. Se conseguiría este objetivo si lo que realmente buscara obtener la Universidad es que sus alumnos tengan una actitud de búsqueda de la *verdad*, una actitud sapiencial, culta y no una mera instrucción profesional.

Cuando el profesor Fayos me propuso preparar este capítulo me habló de la posibilidad de resumir en pocas líneas el pensamiento que respecto a la Universidad presenta Christopher Derrick¹ en su obra *Huid del escepticismo*. Conocía mi querido compañero que desde hace más de diez años vengo trabajando este texto en un seminario especial, al que

¹ DERRICK, C. (1997) *Huid del escepticismo*, Madrid, Encuentro.

concedo bastante importancia, con todos los alumnos de Antropología y de Teoría de la educación que han pasado por mis clases. La experiencia de estos últimos años no hace más que confirmar la necesidad de hacer pensar a los alumnos, de transmitir el verdadero sentido de sus estudios universitarios: la búsqueda de un fin valioso en sí mismo, universal y no sólo el aprendizaje de unas determinadas competencias profesionales.

El subtítulo de la obra de Derrick que voy a analizar a partir de ahora es bastante inspirador: *Una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Me consta que ya alguno de los trabajos presentados en este volumen se centra en la búsqueda de la *verdad*. Dado que es éste y no otro el sentido inspirador que debería regir los anhelos de toda institución universitaria, sin ceñirme exclusivamente en este tema, también yo dedicaré unas páginas a esta cuestión. Universidad deriva de universal, como universal es la *verdad* y la intención que tiene el intelecto humano de alcanzarla. Conformarse con menos es no sólo minusvalorar la capacidad intelectual de nuestros estudiantes, sino darles gato por liebre.

2. La verdad

Para empezar a desarrollar las ideas fundamentales de esta argumentación quiero responder desde el inicio a la pregunta que se formula en el título de este trabajo: *¿Puede la Universidad inspirar otro modelo de sociedad?* La respuesta es sí, la Universidad no sólo puede, sino que debe ser la inspiradora de ese cambio estructural que promueva una sociedad más justa y eso ha de pasar por un replanteamiento de los fines.

En un momento de la película de Giuseppe Tornatore *La leyenda del pianista en el océano*, inspirada en la novela de Alessandro Baricco titulada *Novecento*², el protagonista se encuentra atrapado en un callejón sin salida. Su parcial visión de la realidad, reducida al buque Virginian en el que ha nacido y del que no ha logrado salir en toda su vida, ha hecho que tenga un planteamiento vital autorreferencial, egocéntrico y narcisista, carente de una explicación global de la realidad y escéptico ante la posibilidad de afirmar una realidad distinta a la que él ha conocido en

² BARICCO, A. (1999) *Novecento*, Barcelona, Anagrama.

los sucesivos viajes que el barco ha realizado entre Europa y América. Hastiado ya de su propia existencia y conversando con el único amigo que se acuerda de él, Max, éste le hace ver que «en ocasiones es necesario volver al principio».

Para producir ese cambio global en la sociedad contemporánea impulsado por la Universidad pienso que, como recomienda Max a Novecento, es necesario volver al principio, al fundamento que inspiró la creación de la mayoría de las universidades europeas: *La verdad*.

Basta fijarse en los lemas de muchas universidades para hacernos caer en la cuenta de cómo la *sabiduría* y la *verdad* han sido y deseáramos que siguieran siendo el fin por ellas perseguido: *Sapientia mellior auro*- La sabiduría es mejor que el oro, de la Universidad de Deusto; *In veritas libertas*- En la verdad está la libertad, de la Universidad CEU San Pablo; *Sapientia aedificavit Sibi Domum*- La sabiduría ha edificado aquí su casa, de la Universidad de Valladolid; *Sapere Aude*- Atrévete a saber de la Universidad de Huelva; *In Itinere Veritas*- En el camino de la verdad, de la Universidad de Burgos; *Lux et veritas*- Luz y Verdad, de la Universidad de Yale; *Via, Veritas, Vita*- Camino, Verdad, Vida, de la Universidad de Glasgow; *Qui facit veritatem, venit ad lucem*- El que obra la verdad va a la luz, de la Universidad CEU Cardenal Herrera a la que pertenezco; o simplemente *Veritas*- Verdad, de la Universidad de Harvard.

En la época moderna el pensamiento ilustrado se fue encargando de desvirtuar la *verdad*, confundiéndola con certezas medibles; la *sabiduría* fue sustituida por los conocimientos instrumentales, y otra serie de conceptos universales o trascendentales como la *libertad*, que podrían ser considerados fines en sí mismos, fueron siendo sustituidos por otros que han de tener razón de medios y nunca de fines educativos y menos aún existenciales.

Si como decimos quisiéramos que fuera la Universidad quien inspirara una cultura global más justa sería necesario, como apuntaba San Juan Pablo II en la *Fides et ratio*, que el pensamiento, en contacto vital con la fe, se encargara de recuperar el sentido genuino de muchos de estos términos.

Algunos de los conceptos que en la actualidad son comúnmente admitidos en nuestra cultura, han sufrido un proceso de solidificación y deformación tal que han llegado a traicionar el verdadero sentido con el que fueron formulados. No es difícil encontrar en los debates éticos contemporáneos el recurso a una serie de valores como por ejemplo, la libertad, la igualdad, o la conciencia, acuñados en el seno de una civilización cristiana que ahora, en una época autotitulada post-cristiana, no sólo carecen de sentido sino que incluso se vuelven contra la cultura en la que nacieron.

Quizás no sea este un diagnóstico completo sobre la situación cultural actual, pero sin duda parece responder a la enorme dificultad que tenemos en construir hoy en día un discurso completo, no fragmentado. Si al hablar de *sabiduría*, *libertad*, *verdad*, conciencia, amor, felicidad, virtud, autoridad, humildad, perdón o prudencia, cada uno está entendiendo algo distinto, difícilmente podremos elaborar un discurso con sentido que pueda ser comúnmente comprendido.

Por esta razón considero que es necesario devolver a estos términos su lozanía originaria. Es más, tal vez sea preciso repensar filosóficamente esas nociones en contacto vital con la fe. Ésta habría de ser la auténtica misión de la Universidad. Cambiar el paradigma, en lugar de plantearnos el estudio de la realidad *como si Dios no existiera*, volver donde se inició la deriva y plantearnos otra vez las cosas de nuevo, esta vez *como si Dios existiera*.

3. ¿Qué verdad inspira nuestras instituciones educativas?

No podemos en estas pocas páginas analizar todos y cada uno de esos conceptos que, como hemos visto, han ido paulatinamente vaciándose de contenido, pero sí quisiera intentar centrarme en tres de ellos: *verdad*, *sabiduría* y *libertad*. Para ello me apoyaré en algunas ideas formuladas por Derrick y las pondré en relación con la institución universitaria.

Cuando Descartes inició el camino de la duda buscó un método que sustituyera la milenaria búsqueda de la *verdad* por el paradigma de la

certeza. Hasta llegar a él todos los filósofos, de un modo u otro se habían planteado la pregunta por el ser, por el origen de toda realidad. Pero el planteamiento que se inició en la época moderna venía a decirnos que era necesario tener certezas, respuestas ciertas a nuestras preguntas.

La historia se ha encargado de demostrar que esta racionalización al margen de la *verdad* puede traer como consecuencia el mayor irracionalismo que la humanidad ha sido capaz de idear, hasta el punto de estar al borde de su propia destrucción.

Sin duda la Universidad y sus investigadores han sido los protagonistas de multitud de progresos de los que ninguno de nosotros estaríamos dispuestos a prescindir hoy en día en el mundo del transporte, la comunicación, la informática, internet, la ingeniería..., así como avances increíbles en la medicina, la economía... Pero la magnitud de efectos secundarios indeseables que pueden llegar a producirse si actuamos al margen de esa *verdad* que ha de inspirar nuestro conocimiento, es tal que se hace necesario plantearse dónde estamos fallando.

Analizando las aberraciones cometidas en el siglo XX y principios del XXI, estamos en condiciones de afirmar que lo que está fallando no es la aplicación del modelo, sino el enfoque mismo del pensamiento moderno, el modelo mismo. *En ocasiones es necesario volver al principio.*

Le preguntaban en una entrevista televisiva a Leopoldo Abadía –el autor de *La crisis ninja*³– si lo que planteaba era volver a los viejos valores. A lo que respondió que si la honradez, la sinceridad, la lealtad los consideraba «viejos valores», pues sí, a eso se refería. En esa misma entrevista decía que antes solía hablar de la necesidad de recuperar la ética en los negocios, y cuando le hacían ver que hay diferentes posturas éticas, diferentes concepciones de lo que puede ser o no moral, ha cambiado el concepto y prefiere hablar de decencia, pues eso sí que parece entenderlo todo el mundo.

³ ABADÍA, L. (2009) *La crisis ninja y otros misterios de la economía actual*, Madrid, Espasa Libros.

Lo que ha ocurrido a lo largo de toda la época moderna ha sido el abandono del fundamento: no importa tanto que sea o no verdad, sino qué soy capaz yo de conocer, qué certezas puedo llegar a tener.

Como diría Kant, no somos capaces de conocer la cosa en sí, sino la cosa para mí. Y para mí las cosas pueden ser muy distintas que para ti. Se está negando la objetividad del ser. Se inicia un camino muy peligroso hacia el subjetivismo, el relativismo, y lo que me parece la base de fondo de todo lo anterior: el escepticismo.

La mayoría de los jóvenes que acuden hoy a nuestras aulas universitarias no acuden a ellas en búsqueda de la *verdad*. Realmente desconocen la existencia de una verdad objetiva, piensan que todo es relativo e incluso que no existe realmente algo que podamos llamar *verdad*.

En la base de todos estos planteamientos la postura de fondo es el escepticismo. Imaginemos un profesor de matemáticas o de química que dijera que no podemos estar seguros de ninguna de las afirmaciones que va haciendo y que todas ellas son provisionales. Nadie haría caso a tales afirmaciones. Sin embargo en cuestiones de pensamiento o de ética ocurre lo contrario: ¡Ay de aquel que defienda que sobre una determinada cuestión hay una única verdad que responde a la naturaleza de las cosas!

A este respecto me parece interesante proponer un fragmento del citado libro de Christopher Derrick: «No, no puedo demostrar que los patos son patos, o que los cerdos son cerdos, o que hay similitudes y diferencias entre los patos y los cerdos capaces de ser expresadas en términos verdaderos. Una prueba así no es necesaria y mucho menos posible. Las cuestiones de ese género no son de orden filosófico; requieren la presencia o ausencia de una salud mental básica, general, que haga posible una comunicación coherente. Quiero sugerir que el escepticismo sistemático, creído a fondo, es una condición patológica que requiere una intervención y una ayuda de tipo psiquiátrico»⁴.

Puede parecer un planteamiento tal vez mesiánico, pero es algo parecido a lo que relata Platón en el mito de la caverna, la dialéctica descendente. Quienes han llegado a conocer la *verdad*, no pueden negársela

⁴ DERRICK, C. *Huid del escepticismo*, cit., pp. 91-92.

a quienes aún están contemplando tan solo las sobras de ésta. En una situación de desorientación general respecto a la verdad de las cosas, es preciso que quienes están persuadidos de la realidad sean como señalizadores para el resto. Cuando asistimos a una situación de naufragio colectivo en la que nadie hace pie, si uno finalmente consigue hacerlo y tiene seguridad de que allí sí se hace pie, es necesario que indique esa verdad al resto, con seguridad y persuasión. Es necesario que quienes hayan descubierto la *verdad* sean como un norte o guía para los demás.

El pensamiento moderno vino a decir que había que romper con la verdad, soltar amarras y entender que no es posible llegar a conocer la cosa en sí, *Noumeno*, sino la cosa para mí, *Fenomeno*. La cosa tal y como se me presenta a mí. Pero ese camino ya lo hemos recorrido, ya está ensayado. Continuar presentando un enfoque fáctico, antimetafísico, meramente empírico, práctico y utilitarista en nuestras universidades, es dar más de lo mismo. Obtendremos quizá grandes resultados sí, pero carencia de sentido existencial en las personas. Alumnos muy capacitados sí, con los mejores resultados en los informes PISA, pero con una vida vacía, desconocedora del fin para el que están en este mundo.

Como indicaba San Juan Pablo II en su encíclica *Fides et Ratio*, es necesario presentar verdades universales, trascendentales, pues «donde quiera que el hombre descubra una referencia a lo absoluto y a lo trascendente, se le abre un resquicio de la dimensión metafísica de la realidad: en la *verdad*, en la belleza, en los valores morales, en las demás personas, en el ser mismo y en Dios. Un gran reto que tenemos al final de este milenio es el de saber realizar el paso, tan necesario como urgente, del fenómeno al fundamento»⁵.

4. La fragmentación del saber

Una vez analizada someramente la cuestión de la *verdad* me centraré en otro de los grandes conceptos que inspiraron el origen de la Universidad y que figura también, como hemos visto, en el lema de muchas de estas instituciones educativas: la *sabiduría*.

⁵ S. JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, nº 83.

Para introducir esta cuestión veo conveniente distinguir entre la actitud culta y la instruida. La persona instruida ha tenido acceso a una serie de datos, técnicas, conocimientos y competencias básicas que posee, aunque externamente, de un modo impersonal y sin que le afecten en su modo de ser. La persona culta es la que ha alcanzado la *sabiduría*. Aquello que conoce le afecta de un modo vital. La actitud culta de ordinario presupone una instrucción, aunque va más allá de ella. Por ello puede darse el caso de graduados universitarios con una abundante instrucción carente de *sabiduría* y personas de una escasa instrucción dotadas de una actitud culta y poseedoras de la verdadera *sabiduría* ante su existencia.

Y este sería el punto de partida de esta segunda parte del capítulo. Resulta paradójico que siendo como es mucho más generalizada la instrucción universitaria en la actualidad que en el pasado, estamos siendo testigos de un verdadero abandono de la sabiduría. «En todo el mundo, los jóvenes están entrando en universidades y colleges por razones que tienen poco que ver con la pura vocación para los estudios superiores. Se convierten en estudiantes casi a desgana, forzados por sus profesores o sus padres, para cualificarse en un trabajo mejor pagado o, sencillamente, como modo de retrasar el gran problema de qué hacer con la vida, alargando entretanto unos años más la irresponsabilidad de la niñez. Pero la oferta y la demanda están dolorosamente desequilibradas, y aun cuando la Universidad se pliegue a vender aquello que los jóvenes desean, o creen desear, es inevitable la existencia de mucha tensión y amargura»⁶.

Hoy en día no existe un conocimiento sapiencial, una estructura del saber en la que cada uno de los conocimientos tiene razón de ser en base a otros y todos ellos unificados por el amor a la *sabiduría*.

Es tal la variedad en la fragmentación de los saberes y la superespecialización de las materias en las universidades, que los conocimientos que se transmiten han dejado de ser universales. La Universidad está pasando a tener un sentido más bien comercial. Las posibilidades que se

⁶ DERRICK, C. *Huid del escepticismo*, cit., p. 25.

ofrecen son cada vez más parecidas a lo que podríamos encontrar en un supermercado para la formación. Esta tendencia nos desvía seriamente del camino de la *verdad*. Ya que el lema que rige en cualquier supermercado es que el cliente tiene siempre la *razón*⁷.

Lo que propone Derrick en su ensayo es una formación de carácter sapiencial y que él llama liberal, en la que el alumno aprenda antes que nada el por qué y el para qué de eso que va a aprender. Llama a esta formación liberal en alusión a las artes liberales que dieron origen a las primeras instituciones universitarias. «La educación básica consiste en tres cosas: leer, escribir y hacer cuentas(...). El college debe enseñarle, por lo tanto, las tres artes iniciales: el arte de la Gramática, que toscamente podría definirse como el «arte de leer», el arte de la Retórica, que toscamente podría definirse como el «arte de escribir y de hablar»; y el arte de la Lógica, que en términos bastante menos rudos podría definirse como el «arte de pensar». Después de los cuales (aunque, quizá, con menos urgencia) debe ocuparse de los números, de las matemáticas, y no para fines esencialmente serviles de contabilidad o de cálculo, sino para el fin religioso y liberal de percibir el orden y la belleza de la creación de Dios con otro método distinto al lenguaje. Esto lo aprenderá con disciplinas puramente matemáticas, como la Aritmética y la Geometría, para aplicarlas después a campos tan maravillosos como la Música y la Astronomía. (...)Se observará que este modo particular de ordenar las materias responde a la antigua subdivisión en siete de las artes liberales: el Trivium de las tres artes de la palabra y el Quadrivium de las cuatro artes de los números»⁸.

Se opone esta educación liberal a lo que el profesor Derrick viene a llamar educación servil, que vendría a ser lo que poco más arriba he denominado actitud instruida. Muchas veces vengo a decir a mis alumnos –y sin quitar para nada importancia a los conocimientos de otros idiomas o de técnicas informáticas– que lo importante es tener algo en la cabeza que sea propio, original y que colme de sentido nuestro quehacer

⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 45-62 A este respecto es muy ilustrativo, algo irónico y muy convincente el contenido completo del capítulo 3.

⁸ *Ibid.*, pp. 156-157.

cotidiano, y que si carecemos de ese sentido y de unas ideas propias, o asumidas como propias, resulta indiferente que las digamos en otros idiomas o que las difundamos por doquier en las redes sociales.

Rara vez nos encontramos ya con alumnos que posean ese amor a la sabiduría. En los seminarios que, como he expuesto al inicio del capítulo, vengo realizando desde hace diez años con mis alumnos sobre este libro que venimos comentando, les pregunto cuántos de ellos estarían dispuestos a abonar el total de las tasas que corresponden a los cursos venideros a cambio de la entrega inmediata del título, sin necesidad de asistir ya más a clase. Sorprendería saber la gran cantidad de alumnos que no sólo levantan la mano, sino que argumentan con fuerza su posición. Si continúo «apretando las tuercas» y les propongo además un hipotético «sueldecito» de por vida son ya muy pocos, tal vez uno o dos de cada clase, los que se mantienen firmes. Casi todos ceden ante el atractivo de esa vida servil, aunque aquello suponga el abandono de la verdadera *sabiduría*.

Pero da tanta pena esta situación... Recuerdo que durante mis estudios universitarios tan sólo teníamos clase por la mañana y tres días a la semana. Además en las aulas nos dedicábamos muchas veces a leer artículos de prensa o capítulos de libros y después a hablar de ellos, con frecuencia acaloradamente. Teníamos tiempo para ir a las bibliotecas, participar en la vida política y social de la facultad, asistir a conferencias, cine clubs, grupos de teatro, de música, de formación religiosa, etc. Ahora son pocos los que asisten a este tipo de eventos universitarios. Tal vez haya sido el trueque comercial de los créditos a cambio de actividades culturales lo que ha dado al traste con este amor a la sabiduría que antes era más frecuente.

Pero lejos de desanimarnos hemos de permanecer presentando el sentido global del saber. Ya San Juan Pablo II en *Fides et ratio* alertaba contra los peligros de esta fragmentación cuando decía que «se ha de tener presente que uno de los elementos más importantes de nuestra condición actual es la «crisis del sentido». Los puntos de vista, a menudo de carácter científico, sobre la vida y sobre el mundo se han multiplicado

de tal forma que podemos constatar cómo se produce el fenómeno de la fragmentariedad del saber»⁹.

Se hace pues necesario que la Universidad encuentre de nuevo su dimensión sapiencial de búsqueda del sentido último y global de la vida. La filosofía, que cada vez está siendo más arrinconada en los planes de estudio de bachillerato y de las universidades, habría de ser la que indicara a las diversas ramas del saber científico su fundamento y su límite. Esta dimensión sapiencial de la formación universitaria es hoy más que nunca indispensable. El crecimiento y el progreso de los conocimientos científicos y técnicos requieren una nueva conciencia. «Si a estos medios técnicos les faltara la ordenación hacia un fin no meramente utilitarista, pronto podrían revelarse inhumanos, e incluso transformarse en potenciales destructores del género humano»¹⁰.

Además, como ya decíamos, quienes acuden a la Universidad desean –muchas veces sin saberlo– acceder a esa *sabiduría* que colme de sentido sus vidas y su ejercicio profesional futuro, y no ser meramente receptores de unos conocimientos y poseedores de unas competencias que les capaciten para formar parte de un sistema laboral servil en el que ellos no son más que una pieza de ese mecanismo.

En las universidades hemos de transmitir una verdadera educación liberal destinada a alcanzar ese conocimiento que hemos llamado sapiencial. «Una educación así le pone a uno frente a una gama de actividades y estudios que se considera interesante emprender por sí mismo, y que se pueden estropear o corromper si se toman por un motivo diferente: le propone hacer de usted un tipo de hombre, bien definible, no por sus ventajas sociales ni económicas, sino por la convicción profunda de que es intrínsecamente deseable ser un hombre así»¹¹.

Son pocos los alumnos que llegan a alcanzar esta actitud culta, pero es tan gozoso dar con ellos, llegar a conocerles y saber que van a ser ellos quienes en el futuro cambien el curso de los acontecimientos en el

⁹ S. JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, nº 81.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ DERRICK, C. *Huid del escepticismo*, *cit.*, p. 29.

ejercicio de su trabajo profesional...; y no es que sean los mejores, en el sentido de que obtengan necesariamente los mejores resultados académicos. No están preparados profesionalmente para nada y lo están para todo. «Si alguien ha disfrutado de las ventajas de una buena educación liberal, sabemos que no por ello estará cualificado para ejercer una profesión específica. Pero, por otra parte, se le habrá estimulado a desarrollarse como persona de la manera más completa posible. Será alguien que leerá mucho, informado, sensible; apreciará el arte, entenderá algo del mundo, su historia y sus problemas, tendrá muchas simpatías y espíritu tolerante y, si surgiera cualquier cuestión pública o política, sabrá darle otra salida que la del simple prejuicio o interés particular. Tendrá cierta facilidad en las difíciles artes de leer, escribir y pensar: dispondrá de recursos internos y será alguien con quien valga la pena hablar»¹².

5. Recuperar el sentido de la libertad

Decíamos al principio que pretendíamos analizar algunos conceptos como *verdad*, *sabiduría* y *libertad*, para recuperar su sentido primigenio de fines y para distinguirlos de esa visión de medios que haría de la *verdad*, mi verdad o certeza; de la *sabiduría*, el conocimiento o la competencia profesional que capacita técnicamente para ocupar un puesto en el sistema laboral establecido; y de que la *libertad* que ahora vamos a analizar y que, siendo algo de trascendental importancia y un fin en sí mismo en la vida del hombre, puede convertirse, al ser desvirtuada, en un medio a nuestro alcance. «Una educación liberal puede educar al joven para la libertad, si sabe lo que es y para qué sirve la libertad del hombre; pero le empobrecerá penosamente si trata de educarle sólo por medio de la libertad»¹³.

La relación entre verdad y libertad es una de las constantes antropológicas del magisterio de Juan Pablo II. En efecto, una libertad ciega al verdadero bien, carece de puntos de referencia seguros que orienten al hombre hacia su plena realización personal. Esta idea se manifiesta de manera explícita en la *Fides et ratio*, con términos precisos: «Una vez

¹² *Ibid.*, p. 28.

¹³ *Ibid.*, p. 49.

que se ha quitado la verdad al hombre, es pura ilusión pretender hacerlo libre. En efecto, verdad y libertad, o bien van juntas o juntas parecen miserablemente»¹⁴.

En algunas concepciones modernas de la libertad se entiende la libertad como pura indeterminación o indiferencia hacia fines; entonces, ser libre es equivalente a estar indeterminado. En este sentido tiende a concebirse esa errónea concepción de la libertad como el fin que ha de ser perseguido. Se ha operado una reducción de la libertad a uno de sus sentidos, es decir, como mera elección o *choice*. Se trata de la concepción liberalista que tiende a concebir esa visión de la libertad como un bien en sí mismo. La libertad ante todo y sobre todo es elección, de tal manera que basta la mera elección para ser libre. Lo que hace que una acción sea correcta es el hecho de que sea libremente escogida. Para que el hombre se realice basta con elegir libremente y así se manifiesta su autenticidad.

Estas interpretaciones de la libertad suprimen de raíz la posibilidad de asumir compromisos estables y definitivos; es más, para preservar la libertad entendida como mera elección es preciso mantener siempre abiertas el mayor número de «ventanas» posibles.

Pero la libertad no es la ausencia de vínculos o compromisos, sino la capacidad de contraer los vínculos que yo quiero: si no hay compromisos el hombre no pone en juego su libertad. La única condición necesaria para vivir la libertad es «utilizarla». Los alumnos que acuden a nuestras aulas son hijos de su tiempo y tienen un verdadero horror al compromiso. Tal vez haya sido el ejemplo de experiencias cercanas lo que les esté causando ese temor que podría impedirles conocer el verdadero sentido de la libertad y por tanto del amor.

Lo realmente importante no es «preservar» la libertad, sino invertirla en lo realmente valioso. Lo que hemos de procurar en las universidades no es ofrecer tantos «productos» como demande el mercado, sino hacer ver al mercado la conveniencia de elegir nuestros productos que no sólo son de la máxima calidad –si realmente lo son– sino que van a llenar de sentido sus vidas y su ejercicio profesional.

¹⁴ S. JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, nº 56.

Y volvemos a la idea del supermercado. La libertad entendida como *choice*, como simple elección no es ni puede presentarse como un fin en sí mismo. El poder elegir fresa o chocolate no va a cambiar mi vida. Pero el acertar en la elección de la *verdad* sobre mí mismo, el acertar en la profesión para la que he nacido y el llegar a obtener un conocimiento *sapiencial* sobre ella eso sí que me cambia la vida.

Se nos ha enseñado a elegir y eso es un gran avance de nuestro tiempo, pero se han olvidado de enseñarnos qué elegir. Esto no lo aprendemos solos, sino como dice Platón en su carta VII¹⁵, lo aprendemos en amigable conversación familiar, o en una verdadera comunidad universitaria en la que se produce el frecuente y fructífero ayuntamiento entre profesores y alumnos.

¹⁵ PLATÓN (1989) *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, Carta VII, p. 1581.

El trabajo intelectual como oficio. Alasdair MacIntyre y el sentido de la Universidad

ANTONIO SCHLATTER NAVARRO

«*Nomen autem simpliciter sapientis illi soli reservatur cuius consideratio circa
finem universitatur qui ítem est universitatis principium*»

(Tomás de Aquino, *Contra Gentiles* L.I, c.I)

«Me temo que no vamos a desembarazarnos de la idea de Dios porque aún
seguimos creyendo en la gramática»

(Friedrich Nietzsche, *El ocaso de los ídolos*)

1. Introducción

Alasdair MacIntyre (Glasgow, 1929) constituye sin duda una de las figuras clave para entender la Ética de nuestro tiempo¹. Aunque suela encuadrarse en la corriente comunitarista, su larga biografía, tanto en el plano vital como intelectual, ha pasado por posiciones oscilantes y a veces pendulares que le convierten en un autor complejo y muy articulado, que no puede enmarcarse fácilmente en una corriente. Tal vez lo que da unidad a su obra sea su descarada crítica al proyecto moderno.

Tras el análisis ético-lingüístico de los inicios y su interés posterior por el marxismo, en 1981, con la aparición de *Tras la virtud*, da un giro radical en su trayectoria intelectual, hacia posturas neoaristotélicas y tomistas, en las que ya permanecerá hasta nuestros días.

¹ Puede hallarse una buena biografía intelectual de MacIntyre en GONZÁLEZ PÉREZ, J. (2006) *Una biografía intelectual de MacIntyre*, Cuadernos Empresa y Humanismo, Universidad de Navarra, Dic.

En estas páginas vamos a centrarnos en su visión de la Universidad. Para ello, primero haremos un pequeño recorrido por cuatro de sus obras principales. Las tres primeras, de obligada lectura para quien quiera acercarse al pensamiento de MacIntyre, forman de por sí un conjunto unitario. La cuarta, muy reciente, va al núcleo del tema que nos ocupa.

A partir de ahí, y tras hacer una introducción al planteamiento ético general de MacIntyre que nos situará en su proyecto intelectual, nos centraremos en una idea concreta y luminosa del autor: la idea de que todo trabajo –también el intelectual– es un oficio propio de artesanos, y que debe regirse no tanto por el paradigma de la productividad sino por el paradigma de la contemplación y la virtud.

Esa idea, aplicada al mundo del trabajo universitario, le llevará a una conclusión con su correspondiente corolario. La conclusión será que en nuestros días resulta necesaria más que nunca la vuelta a una Universidad que busque la verdad con toda su profundidad y trascendencia. Y, para lograr tal objetivo, hay que luchar contra el mal endémico que ahoga las universidades de nuestros días: la fragmentación o «compartimentalización» –según su propia terminología– de los saberes; la falta de unidad e interdisciplinariedad.

Ese será el recorrido de nuestra argumentación. Vamos a empezar resumiendo en pocas palabras el claro y sincero diagnóstico que hace MacIntyre de la situación actual de la institución universitaria. Aunque de este modo adelantemos parte de las conclusiones, esto nos ayudará a tener en mente su pensamiento.

Con reiterada frecuencia MacIntyre ha indicado con lucidez que uno de los defectos de nuestra cultura es la inconexión entre las ciencias y, en el ámbito universitario, entre las diversas facultades y departamentos. Los estudiantes reciben un conjunto de visiones fragmentarias de la realidad que impiden que la persona, que es un todo unitario, pueda orientarse en orden a su perfeccionamiento. Esa insistencia en la

compartimentalización como el aspecto tal vez más negativo de nuestras universidades está presente en nuestro autor desde el principio².

La Universidad liberal no cumple con su función integradora de los conocimientos, pues para ello es necesario buscar la verdad «desde arriba», desde los dos saberes de totalidad, que son la Teología y la Filosofía. Pero en nuestros días tanto una como otra se han convertido, ellas mismas, en saberes especializados, alejados de su función primigenia y de la misma realidad que buscan comprender. Por eso la verdadera Universidad para MacIntyre sería una Universidad de corte cristiano, que vuelva a sus orígenes históricos, y que incluya de forma programática la Filosofía y la Teología de modo que ocupen un lugar central en la formación universitaria³.

Esa idea de la Universidad propia del Medioevo ha quedado radicalmente trastocada tras la época moderna. En nuestras universidades conviven paradójicamente el ideal moderno cientificista y la reacción posmoderna nihilista, que han fragmentado el saber, perdiéndose la unidad. Urge encontrar la unidad perdida y una verdadera interdisciplinariedad que una de nuevo a las ciencias en su conjunto, incluyendo de manera prominente a la Filosofía y a la Teología.

2. El proyecto intelectual a partir de *Tras la virtud*

2.1. *Tras la virtud*

Pasemos a un breve bosquejo de sus tres principales obras y empecemos con la que fue sin duda su salto a la conversión y al debate

² Esta idea fue sobre todo fue muy desarrollada por MacIntyre en una conocida conferencia que impartió en la Universidad de Notre Dame el 13 de octubre de 2000 y que tituló de forma significativa *A Culture of Choices and Compartmentalization*. Sobre este tema GIMÉNEZ AMAYA, J. M. (2012) *La fragmentación y compartimentalización del saber según Alasdair MacIntyre*, CRYE, Univ. de Navarra.

³ MACINTYRE, A. (1991) *How is Intellectual Excellence in Philosophy to Be Understood by a Catholic Philosopher? What has Philosophy to Contribute to Catholic Intellectual Excellence?*, Current Issues in Catholic Higher Education, 12, pp. 47-50.

intelectual en primera línea: *Tras la virtud*⁴. ¿En qué consiste el giro copernicano que da MacIntyre a partir de la aparición de este trabajo? Podríamos resumirlo diciendo que desde ese momento MacIntyre deja de referirse a los irreductibles éticos en términos meramente lingüísticos para enmarcarlos ya claramente dentro de una práctica social. La virtud se entiende *modo clásico* desde el desempeño de una capacidad aprendida. Renegando de sus propias posturas pasadas, MacIntyre señala que el empleo de vocablos éticos al margen de tal contexto práctico habría conducido en la época contemporánea a la desvinculación con las tradiciones vivientes que les servían de base y al carácter fragmentario –y finalmente incomprensible– de su significado.

Además, frente al marxismo internacionalista y global de sus años anteriores, reivindica con fuerza la necesidad de constituir pequeñas comunidades, en las que las prácticas de orden moral adquieran su plena concreción. Las universidades serían un tipo de comunidades de ese estilo.

Finalmente, junto a esos vínculos de reciprocidad, constitutivos de las comunidades, MacIntyre toma en cuenta, además, la conexión temporal-narrativa, no menos indispensable para el ejercicio de la virtud.

2.2. Justicia y racionalidad

Su obra *Justicia y racionalidad*⁵ sigue la línea adoptada tras su conversión al aristotelismo, pero con la particularidad de poner el acento en la racionalidad práctica que acompaña a las virtudes morales, siguiendo también en esto al Estagirita.

Para lo que aquí nos interesa cabe subrayar que en esta obra MacIntyre destaca, como particularidad del mundo cristiano, el hecho de que el horizonte de la justicia y de la racionalidad práctica no se acabe en las tareas de la polis. Puede verse ya cierto distanciamiento

⁴ MACINTYRE, A. (1981) *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana. Trad. cast. *Tras la virtud* (1987), Barcelona, Crítica.

⁵ MACINTYRE, A. (1988) *Whose justice? Which rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana. Trad. cast. *Justicia y racionalidad* (1994) Pamplona, EIUUNSA.

del pensamiento de Aristóteles, a quien MacIntyre critica por su intelectualismo. La preponderancia que da el Estagirita al mundo intelectual sobre el manual –la sola separación radical de ambos planos, deberíamos decir– no es sino un reduccionismo, viene a decir MacIntyre. Sobre todo –y este es el punto que quiere criticar y denunciar el escocés– se ha convertido en nuestros días en un mal que hace mucho daño en el ámbito de la Universidad, pues lleva a que los saberes se fragmenten y alejen escandalosamente de la realidad que deberían conocer y comprender. La pérdida de la racionalidad práctica que se opera en la época moderna a favor de la razón instrumental sería, en gran parte, la causante de ese mal.

2.3. Tres versiones rivales de la ética

Los dos trabajos mencionados forman una unidad junto a *Tres versiones rivales de la ética*⁶, para muchos su obra más lograda. En ella expone la conexión narrativa que existe esta vez entre la Sagrada Escritura, los autores clásicos grecorromanos, los comentarios de los Padres de la Iglesia y la enseñanza en las Escuelas, en la que se fraguaron las grandes *Summas* del Medievo. Tomás de Aquino logrará integrar todos esos precedentes en una única historia, en claro contraste con las versiones modernas y contemporáneas de la Ética, épocas en las que cada autor polemiza de un modo nuevo e independiente, sin que sea posible recomponer entre ellos una tradición unitaria. Para MacIntyre la síntesis tomista será, junto al contexto universitario en el que se mueve el Aquinate, el espejo al que mirarse si queremos saber cuál es el papel que debe jugar la Universidad.

3. Dios, filosofía, universidades

Pero MacIntyre aborda sobre todo de manera espléndida el tema de la Universidad en su reciente *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*⁷.

⁶ MACINTYRE, A. (1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition*, Univ. of Notre Dame Press, Notre Dame. Trad. cast: *Tres versiones rivales de la ética* (1992) Madrid, Rialp.

⁷ MACINTYRE, A. (2009) *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Maryland. Existe una reciente traducción

Se trata de una obra no dirigida a especialistas y académicos (que verían imprecisiones) sino que su interés estriba en ofrecer un marco y un programa de actuación para intelectuales católicos. La convicción que le lleva a escribirlo, como él mismo indica en la primera página, no es otra sino entender que «un laicado católico formado necesita comprender mucho más acerca del pensamiento filosófico católico de lo que lo hace hoy en día»; si somos católicos por fe y compromiso, y queremos responder a las demandas de tantas personas cuyo pensamiento se encuentra, aun sin reconocerlo, tan llenos de prejuicios, «es mejor que vayamos sabiendo algo de filosofía y... también algo de filosofía católica»⁸. Estas palabras son una muestra del talante comprometido y audaz de nuestro autor.

En cuanto al contenido, el libro aborda de lleno y de frente el problema de la Universidad de nuestros días. Se trata de una gran contribución al estudio del origen las universidades y su conexión con la Filosofía y la Teología.

En líneas generales, MacIntyre muestra en este texto cómo una comprensión de la Universidad distintivamente católica podría ser la perspectiva adecuada para intentar restaurar el verdadero sentido y propósito de la vida académica. La Filosofía –como saber transversal y unificador– y sobre todo la Teología –como horizonte de sentido de todo conocimiento– no pueden ser meras parcelas en el conjunto del saber académico, sino que han de ocupar puestos credenciales y orientadores, como ya se diera históricamente en el nacimiento de las universidades.

No pensemos que –como se le suele criticar– MacIntyre está limitando de este modo su investigación a las universidades denominadas

castellana: MACINTYRE, A. (2012) *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*, Publicaciones del Instituto de Filosofía Edith Stein, Granada, Editorial Nuevo Inicio.

⁸ Aclaremos ya que por filosofía católica MacIntyre no entiende filosofía de la Iglesia católica o guiada por el Magisterio (incompatible con la libertad que concede la Iglesia a sus fieles en asuntos temporales), sino que lo que caracteriza a la tradición de la filosofía católica en su historia es que Dios, filosofía y universidades han ido siempre de la mano, debido a que la tradición filosófica católica no veía contradicción alguna entre Revelación, Teología y saberes profanos. Por eso en estas universidades se desarrolló la idea de que la Teología y las demás ciencias pueden enseñarse en la misma institución, y ayudarse unas a otras.

católicas, aunque parta de ellas –no puede ser de otro modo si tenemos en cuenta el origen cristiano (la tradición, diría nuestro autor) en el que éstas surgen–. Su objetivo se extiende a la Universidad secular, para la cual también es válida aquella reivindicación si buscamos una concepción unificada de la verdad.

El espléndido estudio histórico-narrativo de la institución universitaria que hace MacIntyre en este libro, muestra cómo de hecho se han dado algunos momentos históricos (y autores en ellos) que avalan esa tesis de la necesaria centralidad de la Filosofía y de la Teología. Estos momentos serían, a su entender: la mencionada enseñanza de Tomás de Aquino en la Universidad del siglo XIII (quien consigue la síntesis entre el pensamiento de Aristóteles y de San Agustín), las ideas de Newman sobre la Universidad en el siglo XIX, y las encíclicas *Aeterni Patris* de León XIII y *Fides et Ratio* de Juan Pablo II.

Dicho esto, se podría pensar que la aportación de MacIntyre al tema de la formación universitaria se encuentra sintetizada especialmente en *Dios, filosofía, universidades*, y que su lectura valdría como el mejor acercamiento al tema. No lo dudamos. Y así lo han hecho en general quienes se han acercado al estudio de este autor⁹. No obstante, como hemos mencionado más arriba, queremos abordar el tema no ya de un modo histórico-narrativo, sino a partir de una intuición que MacIntyre esboza en *Tres versiones rivales de la ética*¹⁰. En efecto, en ese trabajo entre otras cosas MacIntyre defiende que el trabajo intelectual puede y debe considerarse en su propia naturaleza como un oficio artesanal, recuperando ese sentido original que tenía el trabajo universitario desde sus comienzos.

Desarrollar esa idea y las implicaciones principales que trae consigo serán el contenido de la última parte de este trabajo. En especial se apuntará una tesis concreta de MacIntyre que, a nuestro entender, puede

⁹ En especial me refiero a la reciente obra MacIntyre y la Universidad, GIMENEZ AMAYA, J. M. y SÁNCHEZ MIGALLÓN, S. (2011) *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, Pamplona, EUNSA. En esa obra se halla una espléndida síntesis del trabajo de MacIntyre y una bibliografía muy completa.

¹⁰ Más en concreto podríamos decir en su capítulo III: «¿Demasiados tomismos?».

resultar muy luminosa tanto para entender su idea de Universidad como para lanzar una propuesta que ayude a paliar los problemas actuales en el ámbito de los estudios superiores. Esta idea sería la necesidad de superar el concepto actual de Universidad basado en el «paradigma del producto», y sustituirlo por una Universidad cuyo paradigma sea la virtud que genera todo trabajo, tanto intelectual como manual¹¹.

Se entiende así que MacIntyre denuncie como problemas actuales en el ámbito universitario la fragmentariedad de los saberes y la falta de unidad que hace incomprensible todo conocimiento que pueda llamarse universal o universitario, y que no sería sino una consecuencia lógica del mencionado pensamiento pragmatista actual.

4. El trabajo intelectual como un oficio de artesanos

La trayectoria intelectual de MacIntyre se nos muestra en general como un deseo de orientarnos en el camino de salida de la presente crisis ética a partir de un planteamiento estrictamente racional. Su itinerario está marcado por un diálogo-confrontación constante con esas dos cosmovisiones: la racionalista propia de la Ilustración, y la genealogista de Nietzsche. Frente a esas tradiciones, MacIntyre se muestra siempre como un pensador de frontera que se mantiene en la tradición aristotélico-tomista (si bien cada vez más tomista que aristotélica), marcando distancias de las dos tradiciones referidas.

En la investigación filosófica predominaba hasta hace pocos años ese heredero de la Ilustración que es el análisis del lenguaje, cuyo producto literario más típico es el *paper* de las revistas de investigación anglosajonas. MacIntyre dice a este respecto –de un modo escandalosamente significativo y significativamente escandaloso para quien se mueve en el contexto actual de la Universidad y sus procedimientos– que el *paper* es el formato filosófico más extraño, menos inteligible y quizá

¹¹ Las ideas que aquí aparecerán y en las que me apoyo se encuentran expuestas con gran clarividencia en nuestros días por CHIRINOS, M. P. (2006) Merece la pena destacar su obra *Claves para una antropología del trabajo*, Pamplona, EUNSA.

menos interesante de los muchos que ha producido la indagación filosófica en su larga historia.

Por el contrario, MacIntyre considera la Filosofía como «el arte maestro de las artes maestras»¹². Justo por eso, el papel que la Filosofía debe jugar en la Universidad no puede ser el de una disciplina más, en el mismo plano que los demás saberes, sino que ha de jugar un papel conductor e integrador. Y para ello hemos de partir de la consideración de la intrínseca relación que se da entre la filosofía narrativa y la racionalidad práctica¹³.

MacIntyre se proclama heredero de una tradición intelectual que viene desde Sócrates y en la que destaca como grandes referentes Aristóteles y Tomás de Aquino, tradición en la que el filósofo se inicia en su oficio como cualquier aprendiz en el suyo¹⁴. Siguiendo a Aristóteles, MacIntyre concibe la filosofía como *techne*, del mismo modo que Tomás de Aquino entendía la *sapientia* como arte.

Al vincular la filosofía con la técnica, lo que MacIntyre busca es considerar la filosofía como algo más que conocimiento y recordar que es una actividad práctica (con un fin teórico). Son actividades en que la mente se va adaptando a la realidad con una progresiva perfección de sus actos propios y de la comprensión de lo que es bueno y de lo que es malo para alcanzar su fin. Estamos pues en la antítesis del cartesianismo y del idealismo.

Esto no significa primacía de la praxis sobre la teoría (lo que podría considerarse como fruto del pasado marxista de nuestro autor), sino simplemente afirmar que todo conocimiento comienza en la experiencia, también la filosofía de las cosas humanas.

Para que esto sea así es esencial a la Filosofía tanto el diálogo con la realidad que busca comprender como una necesaria relación con una

¹² MACINTYRE, A. *Tres versiones rivales...* p. 99.

¹³ PABLO BALLESTEROS, J. C. «Filosofía narrativa y racionalidad práctica. Un estudio sobre Alasdair MacIntyre» en *Philosophica* 24-25 (2002-2003).

¹⁴ El propio Tomás de Aquino comienza así, de un modo muy significativo, su *Suma contra gentiles*.

forma de vida determinada. Lejos está, pues, MacIntyre, de la filosofía académica especializada, en la que a su juicio no se ha dado ningún progreso excepto en destreza, método y técnica en la formulación de los problemas. La Filosofía, así concebida por desgracia en nuestros días, «prepara efectivamente a profesores y a alumnos de Filosofía, pero no enseña a vivir en la verdad»¹⁵.

Una de las aportaciones más valiosas de MacIntyre es la de reencauzarnos una y otra vez a una tradición intelectual de la cual en algún momento la misma Filosofía se apartó, cuando dio más primacía al conocimiento del pensar que al conocimiento de la realidad. Esa concepción, fruto de la Modernidad, la hizo incapaz de ejercitar el papel rector con el que nació y que MacIntyre reivindica.

La Filosofía no es sólo conocimiento sino también una forma de vida (*Ética a Nicómaco*). Habitar en un sistema filosófico es participar en una historia, lo que supone insertarse en una narrativa. La vida y la filosofía son un desafío cotidiano a ser cada vez mejores personas y a comprender mejor la verdad que descubre nuestra inteligencia.

MacIntyre ha señalado en varios lugares que la indagación intelectual, aunque sea una actividad teórica por su fin, constituye siempre, en cuanto actividad humana, un proyecto moral y social. Por eso, en cuanto seres racionales que construimos nuestro conocimiento como un producto socialmente compartido, MacIntyre no acepta que pueda existir una racionalidad independiente de situaciones históricas concretas o fuera de una tradición de investigación. Aún cuando el filósofo vuelve a hacer los mismos interrogantes del pasado y somete todo a revisión crítica, debe comenzar su investigación desde alguna parte, asumiendo alguna identidad desde la cual seguirá los pasos que sigue todo aprendiz: aceptando al principio las normas del oficio.

Los esfuerzos por hacer de la persona corriente alguien completamente ajeno a la filosofía en sus actitudes, creencias o preguntas, están condenados al fracaso. Admitir un fin último o bien final para la vida

¹⁵ RUIZ ARRIOLA, C. (2000) *Tradición, Universidad y Virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, Pamplona, EUNSA, p. 133.

humana es esencial tanto para el aristotelismo como para el tomismo. Llegamos a ese fin mediante lo que denominamos racionalidad práctica. Pero nos encaminamos a él actuando, no sólo razonando. Toda auténtica investigación sobre las cosas humanas supone que la teoría y la práctica son inseparables.

Ya en el *Gorgias* y en la *República*, señala MacIntyre, se dice que el investigador ha de aprender cómo convertirse a sí mismo en un tipo particular de persona, si ha de llegar a un conocimiento de la verdad sobre su bien o sobre el bien humano; debe convertirse a sí mismo en un aprendiz de un arte, el arte, en este caso, de la investigación filosófica.

«Parte de aquello que pone a la tradición filosófica que va de Sócrates a Tomás de Aquino en conflicto con el pensamiento filosófico de la modernidad, sea enciclopédico o genealógico, fue tanto su modo de concebir la filosofía como un arte, una *techne*, como su concepción de lo que el arte es en buenas condiciones... La investigación de la naturaleza de lo que son lo bueno y lo mejor, tiene que ser una ciencia (*episteme*) que es un arte maestro»¹⁶.

5. Del paradigma de la productividad al paradigma de la virtud¹⁷

La consideración de la Filosofía como arte de las artes abriría la puerta a la búsqueda prioritaria de las virtudes en el oficio intelectual. Sería la vacuna que necesitaría una Universidad que ha cometido el error de sustituir el «paradigma de la virtud», que le hizo nacer y le da pleno sentido, por el «paradigma del producto».

Para MacIntyre, tal vez la mayor amenaza para la educación hoy en día sería «la influencia letal de una idea de escuelas, colegios y universidades que están comprometidos en actividades que son medidas por

¹⁶ MACINTYRE, A. *Tres versiones rivales de la ética*, cit., p. 92.

¹⁷ Ya hemos hecho referencia a las interesantes aportaciones de CHIRINOS, M. P. (2007) en este punto. En concreto, sobre lo que aquí tratamos, léase *Una propuesta filosófica para la santificación del trabajo: el «negocio contemplativo»*, publicado en ROMANA, nº. 45. Y toda la bibliografía que allí se recoge, también muy interesante.

la productividad ¿Qué idea es esta? Parece una concepción altamente abstracta de las escuelas entenderlas como máquinas de entrada y salida (*input-output*) cuyas actividades deben ser entendidas como la transformación de una entrada mensurable en una salida también mensurable. Las escuelas deben ser recompensadas si la proporción de las salidas con respecto a las entradas es alta, y si el coste de producir esa proporción es bajo. Las escuelas deben ser penalizadas cuando la proporción es baja y el coste alto. La entrada consiste en el material bruto que son los estudiantes. La salida, las notas obtenidas en las evaluaciones y los resultados de los exámenes (...) Lo que está equivocado en este modelo de educación es que pierde de vista el fin de la educación, el desarrollo de las cualidades de los estudiantes, y sustituye esta finalidad por aquella del éxito según los estándares de una evaluación o un examen. Además, lo que los exámenes principalmente verifican es cómo son de buenos los estudiantes para pasar esos exámenes. Pero uno puede ser muy bueno superando exámenes y seguir siendo estúpido y vulgar»¹⁸. Nos encontramos pues, sin duda, ante un problema serio.

Esta idea de Universidad que parte del paradigma del producto, encuentra sus raíces ya en la época moderna, bien en la ética calvinista, de origen protestante (base del capitalismo), bien en la filosofía marxista (que ve en el trabajo la condición más alienante del hombre, pues el trabajador vale lo que vale el producto de su trabajo). La solución al conflicto vendría de nuevo de la tradición aristotélico-tomista –la verdadera *alma mater*– y consistiría en entender cualquier trabajo como cauce de bienes internos para quien lo ejerce.

Se trata esta última de una idea muy querida para MacIntyre, y que desarrolló principalmente ya en *Tras la virtud*¹⁹. Allí, como parte de su teoría sobre las prácticas y la virtud, MacIntyre contraponen los bienes internos a los bienes externos. Un bien interno no es un bien individual, como lo sería y lo es generalmente el producto del trabajo, sino un bien

¹⁸ En MACINTYRE, A., DUNNE, J. (2002) *Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne*, *Journal of Philosophy of Education*, 36. cit., en GIMÉNEZ AMAYA, J. M. (2012) *La Universidad en el proyecto sapiencial de Alasdair MacIntyre*, Extracto de Tesis Doctoral, Pamplona, Universidad de Navarra. La traducción al castellano del original inglés es suya.

¹⁹ En concreto en *Tras la virtud*. cap. 14.

común, social, que beneficia a la entera comunidad de trabajadores y a toda la sociedad. Esta dimensión social refleja otra nota de interés: el trabajo se aprende dentro de una comunidad y exige obediencia al que enseña, a las reglas y a las tradiciones.

En resumen, para MacIntyre el trabajo universitario se define como una actividad manifiestamente humana ejecutada desde la racionalidad práctica, que exige del trabajador unas condiciones o inclinaciones concretas, y facilita habilidades adquiridas mediante esfuerzo, concentración y ejercicio. Todo trabajo, también el intelectual, debe configurarse como un oficio, que se basa en avances cognoscitivos teóricos y prácticos, con errores, rectificaciones y aciertos, que contribuyen a crear una tradición cultural y laboral enriquecedora del oficio que se ejerce²⁰.

El trabajo universitario entendido como oficio fomentaría dos grandes actitudes, últimamente olvidadas en nuestras universidades.

Por un lado enfrenta al trabajador con la realidad, pues su tarea parte y se confronta con lo concreto: le exige admitir errores en su quehacer para rectificarlos al tiempo que le lleva a reconocer los logros de otros que comparten el mismo oficio. Para MacIntyre la Universidad liberal fundó sus acuerdos en una condición preliminar: que el progreso depende de la liberación de las pruebas religiosas y morales, lo cual desemboca en el pragmatismo. Sin embargo, se hace necesario en nuestros días volver a una Universidad como lugar de desacuerdos, de impuesta participación en un conflicto. La responsabilidad central de la educación consiste en iniciar a los estudiantes en el conflicto, sin quedar ciegos a los grandes niveles de acuerdos sin los cuales todo conflicto es estéril. Y esos grandes niveles de acuerdos vienen de la constitución de los primeros principios morales²¹.

²⁰ Sobre este aspecto puede leerse GARCÍA DE MADARIAGA CÉZAR, M. (2008) *La educación en Alasdair MacIntyre: Contextos y proyectos*, Tesis doctoral, Pamplona, Universidad de Navarra.

²¹ Este olvido e irrelevancia de algo que dé unidad a la búsqueda de la naturaleza y el orden de las cosas, entiende MacIntyre, ocurre en todas las universidades norteamericanas, o en una gran mayoría de ellas. Importa poco, repetimos, si son seculares o católicas. En su opinión, se falla en el concepto de Universidad más que en la condición jurídica de acuerdo a la consideración religiosa.

La carencia de un verdadero propósito formador de las mentes y corazones jóvenes por parte de quienes dirigen las universidades sería para el filósofo escocés la causa última de la penosa decadencia de las universidades, diagnosticada casi por todos²².

Por otro lado, el trabajo como oficio fomenta el compromiso o la fidelidad del trabajador, porque el espíritu del verdadero artesano es mejorar su quehacer y buscar esos bienes intrínsecos al oficio, sin abandonarlo ante las dificultades. En el trabajo así entendido manifestamos nuestro ser y hacer triplemente dependiente: dependientes de nuestra condición corpórea que es la causa del esfuerzo que todo trabajo supone; dependientes de la realidad a la que el oficio se dirige, que no podemos inventar ni interpretar arbitrariamente, y que exige respeto, aprendizaje, ensayo y rectificación; y finalmente también dependientes de los demás, con quienes nos relacionamos y a quienes servimos.

6. Una Universidad abierta a la trascendencia

Hemos vertebrado nuestro trabajo a partir de una intuición del propio MacIntyre y que hace referencia a la verdadera naturaleza del trabajo universitario. En la medida en que éste consista en una práctica realizada en la comunidad universitaria, conforme a la tradición de la que emana (y generadora por tanto de las virtudes y fines para las que nació y sigue existiendo), en esa medida la Universidad seguirá teniendo sentido y no será una mera imagen especular de la sociedad actual. Más aún, ayudará a sacar a la misma sociedad de la profunda crisis ética en la que se encuentra.

Faltaría por último hacer una necesaria referencia al trabajo (universitario) como una actividad intrínsecamente abierta a una dimensión moral; a la vez que se distingue de ella, representa su condición de posibilidad. Es de hecho el trabajo el medio más común o habitual para que

²² «El objetivo de una educación universitaria no es capacitar estudiantes para esta o aquella profesión o carrera, dotarlos de una teoría que más tarde encuentre aplicaciones útiles en esta o aquella forma de práctica. Es transformar sus mentes, de manera que el alumno se convierta en un tipo diferente de individuo, capaz de participar fructíferamente en la discusión y en el debate, con capacidad de juicio, de utilizar intuiciones y argumentos de una diversidad de disciplinas para razonar en determinados temas complejos». MACINTYRE, A. *Dios, filosofía, universidades*, cit., p. 233.

el hombre y la mujer contemporáneos alcancen determinadas virtudes y a través de ellas la perfección moral que conduce a la felicidad.

Para MacIntyre el mejor lugar para el desarrollo de ese pensamiento tan esencialmente católico es una Universidad en la que la Filosofía sea vertebradora de las demás ciencias («arte de las artes») y Dios sea fuente constante de inspiración y sentido²³. En línea con Tomás de Aquino, MacIntyre piensa que los fines de la educación (universitaria) pueden ser correctamente desarrollados sólo con referencia a la finalidad de los seres humanos; y el orden del *curriculum* debe ser una ordenación hacia esa finalidad que, en última instancia, remite a Dios²⁴.

MacIntyre señala sin tapujos que la sistemática eliminación de Dios en los planes de estudio en las universidades (o su reducción a una disciplina más entre otras y al mismo nivel) –y con ella la eliminación de la consiguiente visión integradora global– es efecto del naturalismo cientista dominante, que ha sustituido la Sabiduría de Dios por la ingenua promesa –siempre lógicamente incumplida– de que la Ciencia con mayúscula conseguirá explicarlo todo²⁵.

Una formación sin Dios supondría no simplemente quitar el tema de Dios de una variedad de cuestiones estudiadas, sino también, y más importante, la ausencia de una visión de las cosas integrada y global²⁶.

²³ Aunque no podamos aquí profundizar en ello, pues se sale del contenido de este artículo, resulta muy interesante contrastar esa visión católica que defiende MacIntyre con la visión protestante y liberal de Universidad que puede encontrarse por ejemplo ya en el pensamiento secularista de Max Weber, quien reconoce que la Universidad estamental ha favorecido una Universidad donde el profesor es un empresario (cfr. RIPALDA, J. M. *El oficio de la ciencia*, en RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, J. (2005) *En el centenario de «La ética protestante y el espíritu del capitalismo»*, CIS, Madrid). Esa división radical entre del trabajo bien en un oficio o bien en trabajo intelectual es muy acorde con el espíritu protestante. La visión desencantada del mundo acaba separando el espíritu y el mundo, como realidades incompatibles. El catolicismo por el contrario es capaz de encontrar a Dios en medio de las cosas y trabajos más materiales –más aún, debe hacerlo– al tiempo que el conocimiento intelectual no se puede entender desencarnado. Una visión clarividente de este espíritu podemos verla en el pensamiento de San Josemaría Escrivá de Balaguer. Si bien su doctrina no fue sino precursora de la búsqueda de la santidad que aparece como idea central del Concilio Vaticano II. Cfr. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. M. (2001) *Hom. Amar al mundo apasionadamente*, en *Conversaciones con Mons. Josemaría Escrivá de Balaguer*, Madrid, Rialp.

²⁴ MACINTYRE, A. *Dios, filosofía, universidades*, cit., p. 95.

²⁵ *Ibid.*, p. 232.

²⁶ «Quitemos el conocimiento de Dios de nuestro conocimiento, negando sus existencia o insistiendo que no podemos saber nada de Él, y lo que tendremos es un surtido de diferentes tipos de

Si la Filosofía se limitara a proporcionar un *curriculum* especializado más en el seno de la Universidad, como parece ocurrir hoy, se perdería la idea de Universidad como unidad en el saber, capaz de coordinar los diversos estudios, convirtiéndose, contrariamente a su significado, en una *pluri-versidad*. La Filosofía debe integrar los diversos sectores del conocimiento en un saber orientativo de conjunto para el hombre, que se pregunta por los primeros principios y por las divisiones fundamentales del saber, por la unidad del hombre previa a la disociación de objetos emprendida por las distintas disciplinas sobre él. Y justamente el marco institucional idóneo en el que esta unidad organiza los ingentes campos de especialización, es la Universidad. Pero inmediatamente a continuación MacIntyre subraya que la unidad en la Filosofía remite a creencias y supuestos previos, tematizados científicamente por la Teología, que proveen de su sentido y base al quehacer filosófico. Como muestra MacIntyre en su espléndido recorrido histórico sobre la Universidad, la dinámica de la fe cristiana la lleva por su propia naturaleza –y a diferencia de otros credos– a comprenderse a sí misma (*fides quaerens intellectum*), para lo cual requiere a la razón que la provea de unas categorías adecuadas.

7. Conclusión

Para MacIntyre lo que ha desaparecido de la visión de la Universidad actual, y lo que la diferencia de las precedentes, son dos cosas: por una parte, cualquier interés serio y profundo por aquello que relaciona entre sí a las distintas disciplinas del saber; y en un segundo término, la concepción de estas diferentes materias en una visión unitaria, en la que cada una contribuye de una manera determinada a un proyecto común de entendimiento y explicación de la realidad.

MacIntyre concluye que la Universidad contemporánea es, por lo tanto, un lugar en el que existen muchas cuestiones fundamentales que no son respondidas, o que ni incluso se plantean. No es de extrañar

conocimiento, pero de ninguna manera un modo de relacionarlos entre sí. Estaremos condenados a pensar en los términos de la falta de unidad de las ciencias. Pero es precisamente porque somos capaces de encontrar inteligibles el universo en el que habitamos y a nosotros mismos en él, solamente si y en la medida en que presuponemos algunas concepciones de la unidad de las ciencias; es por eso, pues, por lo que no podemos sino reconocer que poseemos conocimiento de Dios». *Ibid.*, p. 147.

que cuando surgen esas preguntas, ni siquiera se provoque una reflexión mínima. El núcleo del problema sigue siendo el mismo: faltan los elementos centrales que den vida a una integración; que den fuerza y unidad a un conjunto de disciplinas que estudian, por separado, materias diferentes.

Podría parecer absurda su propuesta sobre el papel arquitectónico de la Filosofía y la Teología en la Universidad, en la formación de los estudiantes y en el trabajo de los profesores. Pero es ésta precisamente la conclusión a la que MacIntyre llega.

Sin duda, su análisis sobre la Universidad deja un gran poso de pesimismo en el ambiente. No hemos querido diluirlo porque él mismo no lo hace nunca. De hecho, si hemos querido abordar el tema de la Universidad en el pensamiento de MacIntyre con una perspectiva distinta a la habitual (no ya de un modo sistemático sino a la luz de una intuición suya: el valor del trabajo universitario como un oficio propio de artesanos) buscábamos también que sus conclusiones se vieran como una puerta abierta a la esperanza.

La intuición de MacIntyre de volver a considerar el trabajo universitario intelectual como un arte, que crea virtudes cuando se realiza en un contexto tan adecuado como es la Universidad, podría ser precisamente el camino de devolver a ésta su primigenio papel en la sociedad. Una sociedad enferma por su decidida búsqueda de una vida productiva como su fin principal puede ser sanada por una Universidad cuyo paradigma sea el logro de la vida virtuosa.

Autores

Rafael Fayos. Licenciado y Doctor en Filosofía por el Pontificio Ateneo Regina Apostolorum de Roma. En la actualidad es Profesor Adjunto de Antropología de la Universidad CEU Cardenal Herrera y Secretario del Departamento de Humanidades de dicha Universidad. Su investigación se ha centrado fundamentalmente en el pensamiento de Karl Popper y en la antropología de Romano Guardini. Sobre estos temas es autor de una veintena de artículos científicos.

Jaime Vilarroig Martín. Profesor de Antropología filosófica, entre otras materias, en las titulaciones de Magisterio, Enfermería y Medicina de la Universidad CEU Cardenal Herrera. Realizó su doctorado sobre la psicología racional y la teodicea en Miguel de Unamuno. Investiga en la historia de la antropología filosófica en España, fijándose en autores viejos (Llull, Vives, Suárez, etc.) y modernos (Unamuno, Ortega y Gasset, Zubiri, Laín, Marías, Xirau, etc.); ha publicado también algunos trabajos sobre bioética y teoría de la argumentación.

Jesús de la Llave Cuevas. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Valencia y Doctor en Filosofía por la Università della Santa Croce de Roma. En la actualidad es profesor de Antropología filosófica, Teoría de la Educación y Doctrina Social de la Iglesia en la Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia. Entre sus publicaciones cabe destacar *El proceso de realización personal en la antropología de Julián Marías*; “Amistad y autenticidad” en el volumen colectivo titulado *Vulnerables: pensar la fragilidad humana; o Pensando la sociedad desde el cine. El papel del cine como configurador social*. Participa frecuentemente como ponente en congresos y conferencias nacionales e internacionales.

Juan Manuel Monfort Prades. Licenciado en Sociología, en Antropología Social y Cultural y en Ciencias Eclesiásticas. Doctor en Filosofía por la UNED. En la actualidad imparte clases de enseñanza secundaria y es profesor asociado de la Universidad CEU Cardenal Herrera de Castellón. Entre sus publicaciones destacan: *Conversaciones sobre filosofía de la cultura* (El árbol Editorial México, 2010) y *Filosofía de la cultura en Ortega. Conversaciones con expertos* (EAE, 2014).

Antonio Schlatter Navarro. Sacerdote de la Prelatura del Opus Dei. Licenciado en Derecho por la Universidad de Jaén y Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Hizo su tesis doctoral sobre el filósofo canadiense Charles Taylor. Entre sus publicaciones se encuentra *El liberalismo político de Charles Taylor* (Cuadernos de Anuario Filosófico, Univ. de Navarra, 2000), el ensayo *Mero Catolicismo* (Editorial Palabra, 2013) y *Emaús, caminando con Cristo resucitado* (Editorial Palabra, 2013). En la actualidad es capellán en el Colegio Mayor Universitario Albalat, en Valencia.

Sergio Sánchez-Migallón. Licenciado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Ha realizado estancias de investigación en Roma, Múnich y Santiago de Chile. Su investigación, publicaciones y traducciones se han centrado en el pensamiento ético de autores fenomenólogos (Brentano, Husserl, Scheler, Hildebrand). En la Universidad de Navarra ha sido Director del Instituto de Antropología y Ética y actualmente es Profesor Titular y Decano de la Facultad Eclesiástica de Filosofía.

Antonio Piñas Mesa. Profesor adjunto de Antropología en la Universidad CEU San Pablo desde el año 2001. Doctor en Filosofía (UNED 2007) Licenciado en Filosofía (Universidad Autónoma de Madrid 2001) Licenciado en Estudios Eclesiásticos. Bachiller en Teología (Universidad Pontificia de Comillas de Madrid 2006). En la actualidad imparte «Antropología» en las titulaciones de Medicina y Psicología y «Antropología de la educación» en el Máster de Formación de profesorado de Secundaria y Bachillerato. Desde hace tres años es también docente en el programa de mayores de la Universitas Senioribus CEU donde imparte Historia de la Filosofía antigua y medieval.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR ESTE VOLUMEN DE
RAZÓN DE LA UNIVERSIDAD
LIBRO DE CEU EDICIONES,
EL DÍA 12 DE SEPTIEMBRE DE 2015,
FESTIVIDAD DEL SANTÍSIMO NOMBRE DE MARÍA
EN LOS TALLERES DE GRÁFICAS VERGARA, S. A.

LAUS DEO VIRGINIQUE MATRI

Razón de la Universidad

Este libro nace con la finalidad de comunicar a la sociedad en general y al mundo académico en particular, la convicción de primar o por lo menos igualar, la educación liberal (humanística) y la formación estrictamente instrumental. *Razón de la Universidad* reúne un conjunto de breves ensayos redactados por profesores que participan de esta idea, y donde se analiza la Universidad o un aspecto de la misma en intelectuales españoles como Ortega, Unamuno, Laín Entralgo, García Morente junto a otros del ámbito europeo y anglosajón como Guardini, MacIntyre o Derrick. En los escritos de todos estos pensadores la idea de Universidad trasciende la mera formación profesional de una manera más o menos explícita. El libro, además, posee una vertiente biográfica en algunos de los autores tratados que hace que entremos en contacto con la universidad española de la primera mitad del siglo XX y también que volvamos a recordar como la institución universitaria ha intentado siempre ser controlada políticamente desde el Estado.