

El **conflicto** de las **facultades**

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 40

ANTHROPOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL CONFLICTO de las facultades : Sobre la universidad y el sentido de las humanidades / Miguel Giusti, editor. — Barcelona : Anthropos Editorial ; Lima (Perú) : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2019 430 p. ; 24 cm. (Autores, Textos y Temas. Filosofía ; 108)

Bibliografías

ISBN PUCP: 978-612-317-461-3

ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

1. Filosofía y teoría de la educación : Finalidad moral y social de la educación
2. Filosofía social y política 3. Humanidades 4. Enseñanza superior: Universidad
I. Giusti, Miguel, ed. II. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (Lima)
III. Colección

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019

© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019

Edita: Anthropos Editorial. Barcelona

www.anthropos-editorial.com

En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima

ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3

ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03734

Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285

Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano

Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977

Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial

(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares

Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risco 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

LA UNIVERSIDAD Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN HUMANA: SOBRE LA IMPORTANCIA DE LEER A JOHN HENRY CARDENAL NEWMAN HOY EN DÍA*

João J. Vila-Chã, S.J.

Pontificia Universidad Gregoriana, Italia

Permítaseme comenzar señalando que el deseo, o la necesidad, de articular las dos alas del espíritu humano, la fe y la razón, resulta inseparable de la perspectiva católica acerca de la actividad educativa de la Iglesia. Esta es la idea central de la encíclica *Fides et ratio* de Juan Pablo II, hasta el día de hoy el documento más reciente de la Iglesia católica acerca de la función y la importancia de la filosofía para la formación integral del ser humano (véase Acquaviva, 2010; Adani y Spreafico, 2000; Angeloni, 2012; Capelle, 2005; Foster y Koterski, 2003; Lorizio, 2003; Marchesi, 2007; VV.AA., 1999; Testaferri, 2002). Antes de dicho documento, en la declaración *Gravissimum educationis* del Concilio Vaticano II, la Iglesia dejó en claro cuán importantes son las escuelas y las universidades para la misión de la Iglesia en el mundo. En el numeral 10 de dicho documento, se destaca la importancia de «las escuelas superiores, sobre todo de las universidades y facultades» y se señala que es necesario que en dichas instituciones «cada disciplina se cultive según sus principios, sus métodos y la libertad propia de la investigación científica, de manera que cada día sea más profunda la comprensión de las mismas disciplinas, y considerando con toda atención los problemas y los hallazgos de los últimos tiempos se vea con más exactitud cómo la fe y la razón van armónicamente encaminadas a la verdad...» (Declaración *Gravissimum educationis*: sobre la educación cristiana, 1965, numeral 10).

De acuerdo con la comprensión católica de la educación superior, entonces, la *promoción de la cultura* puede garantizarse principalmente ayudando a que los estudiantes se vuelvan capaces de contribuir sistemáticamente a la conformación de las sociedades y a la construcción de mundos de significado. De ahí la necesidad de que la Iglesia esté presente en el mundo de la educación, pues su misión no puede cumplirse sin hombres y mujeres «prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo» (véase Hünemann y Hilberath, 2009; Lamb y Levering, 2017; Cattaro y Russo, 2015; Whittle, 2017).

Por lo tanto, la Declaración *Gravissimum educationis* (1965) y la Carta encíclica *Fides et ratio* (1998) son documentos de gran relevancia práctica para las universidades católicas y requieren, por ende, de nuestra más cuidadosa atención. Sin embargo, lo que nos concierne aquí no es la historia de las iniciativas de la Iglesia en educación desde el Concilio Vaticano II, ni las razones que finalmente llevaron

* Traducción del inglés de Rodrigo Ferradas y Alexandra Alván.

a Juan Pablo II a publicar una encíclica como *Fides et ratio* —dedicada por completo a la filosofía—. Nuestro objetivo es, más bien, considerar el pensamiento y las ideas de John Henry Cardenal Newman, uno de los pensadores más relevantes y geniales de la historia de la Iglesia. Sin embargo, antes de pasar a la lectura de *Acerca de la idea de universidad* (Newman, 1982), quisiera expresar mi admiración por la posición que Benedicto XVI defendió en octubre de 2008 en el marco de la celebración del décimo aniversario de *Fides et ratio*. En esa ocasión, su santidad se dirigió a la asamblea de filósofos reunidos en Roma con el auspicio de COMIUCAP (Conférence Mondiale des Institutions Universitaires Catholiques de Philosophie) y subrayó cuán importante resulta, en la encíclica de su predecesor, «su gran apertura con respecto a la razón, sobre todo en una época en la que se ha teorizado la debilidad de la razón». Benedicto XVI celebró el hecho de que Juan Pablo II subrayase «la importancia de conjugar la fe y la razón en su relación recíproca, aunque respetando la esfera de autonomía propia de cada una» (Discurso del Papa Benedicto XVI, 2008).

Pero, dado que estamos celebrando el centenario de una universidad católica con gran importancia para todo un continente, quisiera concentrarme ahora en el modo en que, hace cerca de ciento cincuenta años, el beato John Henry Cardenal Newman —autor del importante y aún hoy relevante libro *Acerca de la idea de universidad* (Newman, 1982)— lidió con preguntas acerca de la naturaleza, la identidad y la misión de la universidad (con respecto a Newman y su idea de universidad, véase Culler, 1955; Gaughan, 1997; Gopalakrishnaiah, 1973; McCartney y O’Loughlin, 1990; Tierney y otros, 1954).

1. ¿Quién fue el Cardenal Newman?

Una biografía breve estándar del beato Cardenal podría decir lo siguiente: nacido en 1801, ingresó al Trinity College en Oxford a los dieciséis años de edad. Sus resultados no fueron muy buenos, pero su verdadero valor fue debidamente reconocido por algunos, por lo que a los veintiún años pudo llegar a ser miembro del Oriel College. Se ordenó como pastor anglicano en 1824. En 1832 dejó su puesto como tutor en el Oriel College, pero permaneció en Oxford como miembro y como pastor de St. Mary. Alrededor de este tiempo empezó a ejercer una influencia considerable dentro y fuera de la universidad en su calidad de figura destacada del Movimiento de Oxford. Resultándole cada vez más difícil seguir siendo anglicano, y luego de un largo periodo de incertidumbre y autoexamen —periodo descrito en su *Apología pro vita sua*—, se convirtió al catolicismo en 1845. En 1847 fue ordenado sacerdote católico y se volvió miembro de la Congregación del Oratorio de San Felipe Neri. En 1851 aceptó el nombramiento como rector de la Universidad Católica de Irlanda, puesto que resultó especialmente difícil debido, en particular, a la falta de comprensión por parte de los obispos irlandeses. Luego de siete años, en 1858, Newman renunció al cargo como rector y durante los siguientes años de su vida dedicó buena parte de su tiempo y energía al Oratorio de Birmingham y a una intensa vida literaria. En 1879 fue nombrado Cardenal de la Iglesia Católica Romana. Murió en agosto de 1890 (véase Gordon, 1963, pp. 1-2; entre los estudios más relevantes acerca de la vida y obra de Newman, aparte de su *Apología pro vita sua*, véase Arthur y Nicholls, 2007;

Biemer, 1989; Gilley, 1990; Ker, 2009; Martin, 1982; Strange, 2008). Fue beatificado durante la visita de Benedicto XVI al Reino Unido el 19 de septiembre de 2010.

2. La urgencia de superar el relativismo

El elemento constante en el pensamiento de Newman es su reconocimiento de la importancia de las ideas, en particular de las buenas ideas, y del *dogma* por su relevancia para la experiencia religiosa de los seres humanos maduros. En su *Apolo-gía pro vita sua*, Newman testifica lo siguiente: «He cambiado en muchas cosas, pero no en esto. Desde los quince años de edad, el dogma ha sido el principio fundamental de mi religión: no conozco otra religión; no puedo hacerme a la idea de ningún otro tipo de religión; la religión como mero sentimiento es para mí un sueño y una burla. Así como no puede haber amor filial sin el hecho de un padre, tampoco puede haber devoción sin el hecho de un Ser Supremo» (citado en Pelikan, 1992, p. 25; la obra de Pelikan constituye una de las bases para el desarrollo de las ideas principales de este trabajo).

Como es bien sabido, Benedicto XVI discutió en diversos momentos de su enseñanza el problema del *relativismo*. Mientras tanto, en los Estados Unidos, por ejemplo, es usual considerar el énfasis que William James pone en la prioridad de la experiencia sobre la abstracción y en las variedades de la experiencia y de la interpretación como uno de los motivos filosóficos que explican el triunfo de aquel *relativismo* que Allan Bloom pusiese al descubierto en su reconocida obra *The Closing of the American Mind* (1987). En este libro tan discutido, el famoso científico político argumenta que la crisis socio-política de los Estados Unidos en el siglo XX es una consecuencia directa del declive de las humanidades. De acuerdo con Bloom, dicha crisis es inseparable de la importante disminución en la calidad de la oferta formativa de universidades y escuelas superiores en todo Estados Unidos. Bloom enfatiza también la conexión entre la crisis de la cultura contemporánea y la creciente desconexión entre los estudiantes actuales y las tradiciones espirituales y culturales de sus propios legados.

De acuerdo con Newman, el problema del relativismo no puede separarse de una férrea resistencia a aceptar principios últimos con respecto a la búsqueda humana de conocimiento y a la correspondiente realización de la buena vida. Aparentemente, el único «principio último» comúnmente aceptado es precisamente el relativismo radical. Para el Cardenal, sin embargo, dicha posición solo puede conducir a la «bancarrotada» de toda «empresa intelectual» seria. Hannah Arendt parece haber entendido esto perfectamente al sostener que la contribución filosófica de Jacques Maritain sería capaz de ayudar a la gente a «escapar de las complejidades y confusiones de un mundo que ni siquiera sabe de qué está hablando alguien que pronuncia la palabra verdad» (citada en Pelikan, 1992, p. 29).

Ante los desafíos de dilemas culturales como los que describen Bloom o Arendt, ¿cómo han de responder las universidades y escuelas superiores? En el núcleo del libro de Newman, *Acerca de la idea de universidad*, se encuentra la comprensión, o más bien la esperanza, de que la universidad moderna no debe abandonar su llamado permanente a indagar en torno a los principios últimos que fundamentan su propia función como universidad. A su juicio,

[...] todo lo que existe, en tanto contemplado por la mente humana, forma un gran sistema o un hecho complejo, el cual se convierte en un número indefinido de hechos particulares que, en tanto porciones del todo, guardan entre sí innumerables relaciones de todo tipo. El conocimiento es la captación de estos hechos, sea en sí mismos o en sus posiciones u orientaciones mutuas. En la medida en que tomados todos juntos forman un tema integral para la contemplación, no existen límites naturales o reales entre una parte y otra; cada parte está constantemente fluyendo en otra; todas las partes, en tanto vistas por la mente, son combinadas y poseen un carácter correlativo con respecto a las otras... [Newman, 1982, I, iii, 2, pp. 33-34].

Puesto que la realidad es una, el Cardenal concluye que también el conocimiento de lo real, o la verdad, debe ser uno (con respecto a la teoría del conocimiento de Newman, véase Aquino, 2012; Koritensky, 2011; Rupert, 2011; William, 1960; véase asimismo Cronin, 1935).

Newman aclara que «el fin verdadero y adecuado del entrenamiento intelectual y de una Universidad no es el Aprendizaje o la Adquisición, sino más bien el Pensamiento o la Razón ejercidos sobre el conocimiento, o lo que puede ser llamado Filosofía...». A su juicio, «si hemos de mejorar el intelecto debemos, ante todo, ascender; no podemos obtener conocimiento real en un nivel; debemos generalizar, reducir al método, captar principios y emplearlos para agrupar y configurar nuestros hallazgos» (Newman, 1982, I, vi, 7, p. 105).

En sus lecciones sobre educación, Jacques Maritain también insistió en que nada es más contraproducente, en una empresa como la educación, que el intencional «descuido de los fines», un problema que, a su juicio, es responsable de algunas de las más comunes concepciones erradas sobre la educación en nuestros tiempos (1943, pp. 2 ss.). En otras palabras, no es posible lidiar con asuntos como los discutidos en este libro sin desarrollar algo así como las «normas fundamentales de la educación». Pero tal empresa, dirían tanto Maritain como Newman, solo puede ser realizada por una «filosofía [verdaderamente] buena», es decir, una filosofía que, para poder ser «buena», asume la Verdad como su idea más fundamental (véase Pelikan, 1992, pp. 29-30; para mayores detalles sobre las ideas de Maritain acerca de la educación, véase Maritain, 1943, 1959, 1967, 2005).

3. Asuntos de fe y razón

La relación entre fe y razón, así como aquella entre conocimiento y fe, sigue siendo una preocupación central de la universidad. Newman considera que esta tensión es, quizá, la más importante de todas las distinciones, pues concierne no solo a la vida universitaria, sino también a la vida del alma y a la vida humana como un todo. Como muchos otros académicos creyentes antes y después, Newman buscaba la integración de dos aspectos aparentemente contradictorios. Por un lado, estaba en contra de las ideas secularistas, insistiendo en que «la enseñanza universitaria sin Teología es simplemente afilosófica. La Teología tiene al menos tanto derecho a exigir un lugar en la Universidad como la Astronomía» (Newman, 1982, I, ii, 9, pp. 31-32). Por otro lado, defendía la integridad de la universidad criticando el intervencionismo eclesiástico, particularmente en los casos en que los involucrados fuesen incapaces de entender que la universidad, en su esencia, no es «un Conven-

to, no es un Seminario; es un lugar para preparar a hombres del mundo para el mundo» (I, ix, 8, p. 177).

Para Newman, por lo tanto, la relación entre conocimiento y fe, entre fe y razón, es verdaderamente fundamental. Los dos ámbitos son distintos y, sin embargo, no pueden separarse. Lo mismo puede decirse de la relación entre la Iglesia y el Estado. Pero dicha distinción no debe ser interpretada como un tipo de *conocimiento* acerca de la vida y la sociedad humanas, acerca de la historia y la cultura humanas. La persistencia consciente en negar la dimensión de fe en la vida humana es un problema que socava el trabajo de muchas universidades en el mundo hoy en día. Como sostiene Jaroslav Pelikan, «el conocimiento y el estudio académico de la fe puede ser no solo controversial, sino también contagioso: puede llevar a que creyentes de larga data claudiquen de valiosas doctrinas de fe, o puede comprometer existencialmente a los estudiantes de modo que, habiendo venido para observar y criticar, se queden para rezar» (1992, p. 40). De hecho, en un entorno universitario es necesario aceptar que ambos resultados son posibles y tienen con frecuencia lugar dentro de dicho espacio. Lo más importante, empero, es garantizar que la universidad se ocupe de todos sus miembros y no dé en absoluto la impresión de que dichas preocupaciones son meramente triviales (véase Pelikan, 1992, p. 40). La búsqueda del conocimiento no debe impedir, en modo alguno, que la universidad le preste una atención firme a la dimensión religiosa de todos sus miembros.

4. El intelecto imperial

Una de las ideas de Newman acerca de lo que una universidad verdaderamente es se expresa de modo sucinto en la fórmula «filosofía de un intelecto imperial». En una universidad, ninguna disciplina, como por ejemplo la teología, debería dominar a las otras; más bien, necesitamos que haya en ella «escritores, juristas, economistas, fisiólogos, químicos, geólogos e historiadores religiosos que transiten tranquila y amablemente sus respectivas líneas de especulación, investigación y experimentación» (II, viii, 4, p. 350). Asimismo, añade lo siguiente:

Observo así —y les pido, caballeros, que lo tengan en mente— que la filosofía de un intelecto imperial, pues eso es lo que considero que es la Universidad, está basada no tanto en la simplificación como en la discriminación. Su verdadero representante define, antes que analizar. No aspira a un catálogo o a una interpretación completa de los temas del conocimiento, sino a desplegar, en la medida de lo humanamente posible, aquello que en su plenitud es misterioso e incomprensible. Haciéndose cargo de todas las ciencias, los métodos, las colecciones de hechos, los principios, las doctrinas, las verdades —reflejos del universo en el intelecto humano—, los admite todos, no deja a ninguno de lado y, sin dejar a ninguno de lado, no permite que ninguno se exceda ni transgreda. Su lema es vive y deja vivir. Toma las cosas como son; se somete a todas, en sus respectivos alcances; reconoce las líneas insuperables de demarcación entre tema y tema; observa el modo en que verdades separadas yacen una con relación a las otras, en qué coinciden, en qué se distancian y cuándo, por ir demasiado lejos, dejan de ser verdades del todo [II, viii, 3, pp. 346-347].

Debemos recordar, sin embargo, que, cuando Newman discute el intelecto imperial incorporado en la idea de una universidad, intenta aclarar la naturaleza propia, o la identidad, de la institución como tal. En ese sentido, escribe lo siguiente:

Es [el] oficio [del intelecto imperial] determinar cuánto puede saberse en cada provincia del pensamiento; cuándo debemos contentarnos con no saber; en qué dirección la indagación resulta inútil o, por otro lado, prometedora; dónde se ve absorta por misterios o se precipita al abismo. Le competará familiarizarse con los signos de las dificultades reales y aparentes, con los métodos propios de temas particulares, con lo que en cada caso particular son los límites de un escepticismo racional y las exigencias de una fe perentoria. Si tiene una máxima cardinal en su filosofía, es que la verdad no puede ser contraria a la verdad; si tiene una segunda máxima, es que la verdad con frecuencia *parece* contraria a la verdad; y, si una tercera, es la conclusión práctica de que debemos tener paciencia ante dichas apariencias y no apresurarnos y declarar que poseen realmente un carácter más formidable del que tienen [II, viii, 3, p. 347].

Como tal, la universidad es un «lugar para la enseñanza del conocimiento universal» y representa un proyecto dirigido a fines primordialmente intelectuales, no morales. En el prefacio a *Acerca de la idea de universidad*, Newman escribe lo siguiente:

La visión de la Universidad que se asume en estos Discursos es la siguiente: se trata de un lugar de *enseñanza de conocimiento* universal. Esto supone que su objetivo es, por un lado, intelectual y no moral; por otro lado, que dicho objetivo consiste en la difusión y la extensión del conocimiento, antes que en su progreso. Si su objetivo fuese el descubrimiento científico y filosófico, no veo por qué una Universidad habría de tener estudiantes; si el entrenamiento religioso, no veo cómo podría alojar a la literatura y la ciencia» [p. xxxvii].

5. La finalidad de la universidad es la formación

La comprensión que tiene Newman de la universidad enfatiza claramente la dimensión intelectual del ser humano. Según las Reglas y Regulaciones correspondientes, un tutor en la Universidad Católica de Irlanda sería responsable por «ciertamente el cuidado moral, pero más directamente por el cuidado intelectual de sus pupilos» (Newman, 1856, apéndice IV, § 15, p. xxxiii). Sin embargo, los estudiantes universitarios «seguramente aprenderán unos de los otros, incluso si no hay nadie que les enseñe» (Newman, 1982, I, vi, 9, p. 110). En su colorida forma de expresarse, Newman afirma lo siguiente:

Les digo, caballeros, que si tuviese que escoger entre una así llamada Universidad que prescindiese de residencias y de la superintendencia tutorial y otorgase grados a cualquier persona que aprobase una evaluación en torno a una amplia gama de materias, y una Universidad que no tuviese profesores ni exámenes en absoluto, sino que simplemente reuniese a un número de hombres jóvenes por tres o cuatro años y luego los dejase ir, como se dice que la Universidad de Oxford hacía hace cerca de sesenta años, si se me preguntase, digo, cuál de estos dos métodos es la mejor disciplina del intelecto —téngase en cuenta que no digo cuál es *moralmente* mejor, pues es claro que el estudio obligatorio debe ser un bien y la ociosidad, una maldad intolerable—, pero si tuviese

que determinar cuál de estas dos vías es más exitosa para entrenar, moldear y ampliar la mente, cuál envía a los hombres a sus deberes seculares mejor preparados, cuál produce mejores hombres públicos, hombres de mundo, hombres cuyos nombres descenderán a la posteridad, no tengo dudas en preferir a la Universidad que no hacía nada por sobre aquella que exigía de sus miembros conocer todas las ciencias bajo el sol [I, vi, 9, pp. 109-110].

Newman no solo rechazó firmemente la idea de que en la universidad «las ciencias morales y mentales no tengan cátedras» (I, iii, 5, p. 41), sino también toda suposición de que «los principios de la Teología y la Psicología son los mismos» (I, iii, 6, p. 43). Por el contrario, Newman insiste en la idea de que, si bien «los ancestros de la universidad moderna son múltiples y complejos, incluyendo, como lo hacen, las sedes de aprendizaje en muchas culturas antiguas, no puede negarse que la universidad tiene también raíces profundas en el monasterio y la iglesia» (véase Pelikan, 1992, p. 45). Al discutir la Edad Media, Newman sostiene que se trata de la «era misma de las universidades; es el periodo clásico de los escolásticos; es la instancia espléndida y loable de la sabia política y la gran liberalidad de la Iglesia con respecto a la indagación filosófica» (Newman, 1982, II, viii, 5, p. 353). De hecho, «la universidad medieval fue el fundamento de la universidad tal y como la conocemos hoy. Muchas de las universidades modernas más eminentes del mundo —Bolonía, Coimbra, Oxford, Praga o Salamanca, entre otras— pueden rastrear sus orígenes de manera ininterrumpida, o casi ininterrumpida, hasta la Edad Media, de la cual se deriva efectivamente buena parte de los usos (y de los trajes que se usan) y prerrogativas de la universidad moderna» (Pelikan, 1992, p. 45).

La primera y, tal vez, más importante inferencia que Newman lleva a cabo en su comprensión de la universidad es que todas las disciplinas intelectuales deben ser parte de ella; así y concomitantemente, ninguna ciencia debe ser excluida de la universidad. Para Newman, aunque el conocimiento es fundamentalmente uno, la pluralidad de las ciencias es inevitable en la medida en que «la mente humana no puede aprehender este inmenso hecho completo de un solo vistazo, ni poseerlo todo de una sola vez». De hecho, las ciencias son «visiones parciales o abstracciones, por medio de las cuales la mente mira a su objeto», a saber, la Verdad (Newman, 1982, I, iii, 2, p. 34). La omisión deliberada de cualquier área del saber supondría un obstáculo para el desarrollo adecuado del resto de disciplinas, dado que todas están vinculadas. Como Barry Gordon observa, «cada ciencia tiene su propio enfoque, pero sus hallazgos son necesariamente parciales y ganan su plenitud de significado solo al ser considerados en relación con el conocimiento proporcionado por todos los modos de indagación» (Gordon, 1963, p. 3).

Según Newman, la universidad debe reconocer e integrar la autonomía de todo método de investigación científica en su propia esfera; libre de la interferencia de otras disciplinas en la propia esfera. Preocupado por esta situación, el futuro cardenal hizo un llamado a reconocer el peligro vinculado a cualquier interferencia posible de la teología en otras ciencias, o viceversa. De cara a los muy comunes intentos de excluir a la teología del cuerpo científico de una universidad, Newman insiste en que la teología debe pertenecer a la estructura de la universidad: «La Teología es, ciertamente, una rama del conocimiento: ¿cómo es posible, entonces, profesar to-

das las ramas del conocimiento y, sin embargo, excluir a aquella que no es ni la más insignificante ni la más angosta de todas ellas?» (Newman, 1982, I, ii, 1, pp. 14-15).

6. La mansión del conocimiento y la enseñanza

En un discurso de 1852, «El conocimiento general visto como una filosofía (*General Knowledge Viewed as One Philosophy*)», que no está incluido en *Acerca de la idea de universidad*, «Newman critica a quienes creían que las universidades “no están a la altura de la Idea misma de Universidad”» (véase Pelikan, 1992, p. 57). De acuerdo con Newman, una universidad no debería ser confundida con «una suerte de bazar, o *pantehnicon*, en el que mercancías de todo tipo son apiladas para ser vendidas en casetas independientes unas de las otras» y donde «todas las profesiones y clases son libres de congregarse, variando, sin embargo, de acuerdo con las estaciones, permaneciendo cada una extraña a las demás». Por el contrario, sostiene Newman, «si la considerásemos correctamente, la universidad es el hogar, *la mansión, de la considerable familia de las ciencias*, hermanas todas y fraternas en sus disposiciones mutuas» (véase Pelikan, 1992, p. 57).

Pocos años después, en 1855, Newman ofreció una charla sobre «Cristianismo e investigación científica (*Christianity and Scientific Investigation*)», en la que aclaró nuevamente su idea de universidad:

Lo que un imperio es en historia política, es la Universidad en la esfera de la filosofía y la investigación. Es, como he dicho, el sumo poder protector de todo conocimiento y toda ciencia, del hecho y el principio, de la indagación y el descubrimiento, del experimento y la especulación; cartografía el territorio del intelecto y se asegura de que las fronteras de cada provincia sean respetadas religiosamente y de que no haya transgresiones ni rendiciones de ningún lado. Actúa como árbitro entre verdad y verdad y, considerando la naturaleza e importancia de cada una, le asigna a cada cual su orden de prioridad adecuado. No mantiene exclusivamente un departamento de pensamiento, sin importar cuán amplio y noble; y no sacrifica ninguno. Es deferente y leal, según su peso respectivo, con respecto a las pretensiones de la literatura, la investigación física, la historia, la metafísica, la ciencia teológica. Es imparcial frente a todas ellas y promueve a cada una en su propio lugar y por su propio fin [Newman, 1982, II, viii, 2, p. 345].

Decir que una universidad es un *imperio* no significa que sea un lugar dominado por luchas de poder; por el contrario, de acuerdo con Pelikan, debe ser un imperio «marcado por el respeto mutuo que caracteriza a una república y por la participación universal que caracteriza a una democracia». En otras palabras, «una universidad debe ser una comunidad de académicos, simultáneamente libre y responsable, “la mansión, de la considerable familia de las ciencias, hermanas todas y fraternas en sus disposiciones mutuas”» (1992, p. 58).

Según Pelikan, la definición que da Newman de la universidad como un «lugar de enseñanza» implica que debe ser o volverse «una comunidad libre y responsable de académicos en su enseñanza». Como principio, esto tiene importantes «implicancias para la comprensión de la relación entre profesores y estudiantes, así como entre profesores y profesores». Independientemente de la exactitud de la afirma-

ción de acuerdo con la cual la Academia de Platón fue «la primera universidad europea», Pelikan está ciertamente en lo correcto al sostener que «el ideal platónico y socrático del maestro siempre ha sobrevolado, por más ineficazmente que lo haya hecho, incluso sobre las aulas y los salones universitarios más autoritarios» (Pelikan, 1992, p. 58). Asimismo, como indica Pelikan, Werner Jaeger tenía razón al afirmar que, como maestro, Sócrates mostraba un rasgo fundamental de cualquier buena enseñanza, a saber, profundo respeto frente al estudiante y la convicción de que el verdadero terreno común entre el maestro y el estudiante es y siempre debe ser su profundo y personal compromiso con la empresa del aprendizaje (Pelikan, 1992, p. 58).

La doctrina de Platón está dominada por la afirmación de que «toda investigación y todo aprendizaje no es sino reminiscencia» de lo que sea que el alma ya conoce (Pelikan, 1992, p. 59). La vocación del maestro es entendida, por ello, no tanto como un intento de implantar conocimiento en la mente del estudiante, sino más bien como el intento de hacer que el conocimiento que ya estaba presente emerja de la oscuridad. La metáfora socrática de acuerdo con la cual el maestro no debe ser considerado «el padre de la verdad», sino simplemente su partera, conserva su validez perenne (Pelikan, 1992, p. 59).

Con respecto a la vida universitaria, comenta Pelikan, la adherencia al método socrático implica que el profesor universitario no sea alguien llamado a producir discípulos, sino «solo» a enseñar a los estudiantes. Obviamente, esto se refiere a todas las formas de enseñanza. A su juicio, esto «parece ser especialmente relevante para las tentaciones que acompañan a la enseñanza de estudiantes de posgrado, debido a la posición de poder que el profesor ocupa en tanto mentor del estudiante» (1992, p. 59). El punto crucial para Newman, sin embargo, es tomar conciencia de los peligros recurrentes del *intelectualismo*, una actitud que lleva a que el «Conocimiento, visto como Conocimiento ejerza una influencia sutil remitiéndonos de regreso a nosotros mismos, convirtiéndonos en nuestro propio centro, y haciendo de nuestras mentes la medida de todas las cosas» (I, ix, 2, p. 165). Los profesores universitarios tienen la obligación moral de evitar volverse «el centro [de referencia] de los estudiantes» (Pelikan, 1992, p. 59). En un contexto universitario, la «comunidad del profesor y el estudiante» deriva su integridad de la «comunidad mutua de los profesores», y del hecho de que «las ciencias [son] hermanas todas y fraternas en sus disposiciones mutuas».

7. Virtudes constitutivas de la universidad

Esto nos lleva al asunto de las virtudes propias de la vida universitaria. Parece claro que ninguna universidad auténtica puede realizar su misión sin una «dimensión de cuidado personal» lo suficientemente fuerte (Pelikan, 1992, p. 54). De hecho, como indica Pelikan, la *cura personalis* es una de las «más profundas tradiciones y altos ideales de la universidad» (p. 54). Según el citado autor, «el cuidado y la compasión de la universidad, como los de la familia y la iglesia, a las que se parece, debe expresarse también en la obligación de hacer a las personas responsables de las consecuencias de sus acciones, incluyendo sus acciones intelectuales y académicas» (p. 54).

Otra dimensión virtuosa de la universidad, una que puede hacerla funcionar verdaderamente como un modelo para la sociedad en la que está inserta, es «la habilidad de tolerar la diversidad fundamental de creencias y valores sin sacrificar la convicción» (p. 54). Lo importante aquí no solo es enfatizar que «sin tolerancia, la convicción resulta demasiado sencilla», sino especialmente hacernos entender que la tolerancia sin convicción se vuelve más difícil a medida que ascendemos en la escala del conocimiento (p. 55).

Junto con la *cura personalis* y la virtud de la tolerancia asociada a la convicción, la universidad necesita la «virtud de la disciplina» o la «disciplina de la mente» como la llamó Newman en el título de una de sus comunicaciones dirigida a la escuela vespertina. «Un hombre puede asistir a miles de lecciones, leer miles de volúmenes y encontrarse al final del proceso precisamente donde estaba antes, con respecto al conocimiento. Es necesario algo más que simplemente *admitirlo* de un modo negativo en la mente, si ha de permanecer ahí. No debe ser recibido pasivamente, sino penetrado verdadera y activamente, abrazado y dominado. La mente debe recorrer su parte del camino para darle el encuentro a lo que viene de fuera» (Newman, 1982, II, ix, 4, p. 368). Como Pelikan sabiamente reconoce, este «énfasis en la autonegación y la disciplina» es «uno de los remanentes vestigiales más intrigantes del trasfondo eclesiástico y monástico de la universidad, un remanente del que están repletas las biografías de los grandes científicos y académicos» (Pelikan, 1992, p. 55).

8. El conflicto de las facultades

Cuando Kant escribió en 1798 *El conflicto de las facultades*, le preocupaba la relación entre la razón y la fe. En las primeras secciones de este libro, Kant discute los conflictos entre las facultades de teología y de filosofía. La primera sección termina con una admonición: «Así pues, los teólogos de la Facultad correspondiente tienen el deber y, por lo tanto, también el derecho (*Befugnis*) de mantener en pie la fe bíblica, pero eso sí, sin menoscabar la libertad de los filósofos para someterla en todo momento a la crítica de la razón...» (SF, AA 07: 67.28-31).¹ Resulta interesante notar aquí que el proyecto de Kant en 1798 era presentar su propia idea de universidad. Esta tarea parece implicar la deconstrucción del viejo orden jerárquico de la universidad y su transformación en un nuevo régimen constitucional fundado en el común sometimiento de todas las facultades a aquella «legislación de la razón (*Gesetzgebung der Vernunft*)» que era, para Kant, fundamental para cualquier plan de reforma educativa.² No podemos discutir aquí el modo en que Newman

1. Las obras de Kant se citan siguiendo la numeración de la edición de la Academia. En el cuerpo del texto se cita la traducción al español de Roberto R. Aramayo (Kant, [1798] 2003). En las notas a pie se consigna el texto original alemán siguiendo la edición de Horst D. Brandt y Piero Giordanetti: «Und so haben die Theologen der Facultät die Pflicht auf sich, mithin auch die Befugniß, den Bibeldglauben aufrecht zu erhalten: doch unbeschadet der Freiheit der Philosophen, ihn jederzeit der Kritik der Vernunft zu unterwerfen...».

2. «Ahora bien, a la capacidad de juzgar con autonomía, esto es, libremente (conforme a los principios del pensar en general), se le llama razón. Y por lo tanto, la facultad de filosofía, en cuanto debe ser enteramente libre para compulсар la verdad de las doctrinas que debe admitir o

leía a Kant, pero parece bastante obvio que la idea kantiana de universidad no es ajena a la concepción de Newman, según la cual una verdadera universidad debería ser un lugar donde todas las «ciencias son hermanas» y la institución llegar a ser lo que verdaderamente es solo cuando surge dentro de ella una comunidad de propósito entre «profesor y profesor», entre otros elementos mencionados anteriormente.³

De acuerdo con Newman, «las ciencias son los resultados de [una] abstracción mental [...], siendo el registro lógico de este o aquel aspecto de la materia completa de conocimiento. En tanto todas pertenecen a un solo círculo de objetos, todas son una y están conectadas entre sí; en tanto meros aspectos de las cosas, están severamente incompletas en su relación con las cosas mismas, aunque completas en su propia idea y para sus propios propósitos respectivos; por ambos motivos a la vez necesitan la una de la otra y están al servicio la una de la otra» (Newman, 1982, I, iii, 4, p. 38). Sin embargo, el punto de Newman no es solo epistemológico, pues, para él, la idea de universidad implica necesariamente que una comunidad libre y responsable de enseñanza se vuelva capaz de darle espacio, tanto en términos de sus programas como de sus expectativas, a la autoeducación auténtica. Evocando, sin duda, su experiencia como estudiante de pregrado en Oxford, Newman enfatiza con gran convicción que una verdadera universidad debe ser un lugar en el que «una multitud de hombres jóvenes, aplicados, de buen corazón, empáticos y cum-

simplemente albergar, tiene que ser concebida como sujeta tan solo a la legislación de la razón y no a la del gobierno (*Nun nennt man das Vermögen, nach der Autonomie, d.i. frei [Principien des Denkens überhaupt gemäß], zu urtheilen, die Vernunft. Also wird die philosophische Facultät darum, weil sie für die Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen oder auch nur einräumen soll, stehen muß, in so fern als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der der Regierung stehend gedacht werden müssen*)» (SF, AA 07: 27.30-35).

3. La dimensión parlamentaria de la postura de Kant puede apreciarse en el siguiente pasaje: «El conjunto de las facultades superiores (a la derecha del parlamento de la ciencia) defiende los estatutos del gobierno, pero en una constitución tan libre como ha de ser aquella que se erija en aras de la verdad, debe haber también un partido opositor (el ala izquierda), cuyos escaños corresponden a la facultad de filosofía, ya que sin contar con el severo examen y las críticas de esta el gobierno no se hallaría satisfactoriamente informado respecto de aquello que puede resultarle ventajoso o perjudicial (*Die Classe der obern Facultäten [als die rechte Seite des Parlaments der Gelahrtheit] vertheidigt die Statute der Regierung, indessen daß es in einer so freien Verfassung, als die sein muß, wo es um Wahrheit zu thun ist, auch eine Oppositionspartei [die linke Seite] geben muß, welche die Bank der philosophischen Facultät ist, weil ohne deren strenge Prüfung und Einwürfe die Regierung von dem, was ihr selbst ersprießlich oder nachtheilig sein dürfte, nicht hinreichend belehrt werden würde*)» (SF, AA 07: 35.1-7). Sin embargo, también queda claro que, como en el caso de Newman, los conflictos inevitables entre las facultades no podrán ser resueltos por ellas mismas, sino solo si se los somete a la sentencia justificada de un juez que juzga en nombre de la razón: «Este conflicto no puede ni debe verse resuelto mediante un acuerdo amistoso (*amicabilis composito*), sino que (como todo proceso) precisa de una sentencia, es decir, del veredicto con fuerza legal de un juez (la razón); pues en caso contrario podría resolverse de un modo interesado, solapándose a golpe de elocuencia las causas del conflicto, proceder del todo contrario al espíritu de una Facultad filosófica, cuyo lema se cifra justamente en exponer públicamente la verdad (*Dieser Streit kann und soll nicht durch friedliche Übereinkunft [amicabilis composito] beigelegt werden, sondern bedarf [als Proceß] einer Sentenz, d.i. des rechtskräftigen Spruchs eines Richters [der Vernunft]; denn es könnte nur durch Unlauterkeit, Verheimlichung der Ursachen des Zwistes und Beredung geschehen, daß er beigelegt würde, dergleichen Maxime aber dem Geiste einer philosophischen Facultät, als der auf öffentliche Darstellung der Wahrheit geht, ganz zuwider ist*)» (SF, AA 07: 33.18-24).

plidos, como son los hombres jóvenes, se reúna y mezcle libremente, seguramente aprenderán unos de los otros, incluso si no hay nadie que les enseñe» (I, vi, 9, p. 110). En una comunidad tal, continúa Newman, «la conversación de todos es una serie de lecciones para cada uno, y ellos ganan para sí nuevas ideas y posiciones, material fresco para el pensamiento y principios diferenciados para juzgar y actuar día a día» (p. 110). La universidad, por lo tanto, debe seguir siendo una «comunidad juvenil» animada por el deseo de constituir un todo, de volverse la encarnación de una idea específica, de representar una doctrina y administrar un código de conducta y, de hecho, de «suministrar principios para el pensamiento y la acción» (p. 111). Para Newman, entonces, incluso «independientemente de la instrucción directa por parte de los Superiores», la autoeducación sigue siendo un aspecto fundamental de su idea de universidad (p. 111).

En sus *Esbozos históricos* (*Historical Sketches*), Newman rememora una vez más sus experiencias en Oxford y presenta una dura crítica a todo lugar de educación en el que «el tutor supuestamente cumpla su deber trotando como una ardilla en su jaula, estando a una cierta hora en una cierta aula, o en el auditorio, o en la capilla, según sea el caso». En suma, critica los lugares donde ni el tutor ni el estudiante «sueñen con verse fuera de la lección, fuera de la capilla, sin la toga de académico» (citado en Gordon, 1963, p. 7).

Asimismo, en uno de sus *Sermones universitarios* (*University Sermons*), Newman señala que la verdad se desarrolla «no como un sistema, no a través de libros, ni argumentos, ni poder temporal, sino por la influencia personal de hombres que son tanto maestros como patrones de [la verdad] y por la simpatía natural que hace que un corazón vibre ante el testimonio personal ofrecido por otro» (citado en Gordon, 1963, p. 7). Podríamos afirmar que este tipo de presuposición resulta esencial para comprender la manera en que, como veremos, Newman explica cómo entender adecuadamente el «negocio de una universidad».

9. El negocio de una universidad

La connotación tal vez no sea la misma que en nuestros días. Sin embargo, el hecho de que Newman discutiese cuál debía ser el «negocio (*business*)» de una universidad resultaba osado. Como explica en *Acerca de la idea de universidad*:

Este proceso de entrenamiento, por medio del cual el intelecto —en lugar de ser formado o sacrificado en aras de algún propósito particular o accidental, de algún oficio o profesión específicos, de un estudio o una ciencia— es disciplinado por su propio bien, con miras a que perciba el objeto que le es propio y para su propia cultura más alta, es llamado Educación Liberal; y pese a que no hay nadie en quien este proceso se lleve a cabo tan lejos como sea pensable, o cuyo intelecto sea un patrón de lo que los intelectos deberían llegar a ser, son muy pocos los que no alcanzan al menos a formarse una idea de lo que es el entrenamiento verdadero y que no logren al menos fijar su mirada en él y hacer de su verdadero alcance y resultado, y no de otra cosa, su estándar de excelencia; y son muchos los que pueden entregarse a él y alcanzarlo en buena medida. Postular el estándar correcto, entrenar de acuerdo con él y ayudar a todos los estudiantes a alcanzarlo de acuerdo con sus diversas capacidades, esto es, creo yo, el *negocio de una universidad* [Newman, 1982, I, vii, 1, p. 115].

Cuando se considera el «negocio de una universidad», lo importante es tomar en cuenta, para Newman, cómo «postular el estándar correcto» y actuar de acuerdo con él, de tal modo que se ayude diligentemente a los estudiantes a moverse decididamente hacia dicho estándar «de acuerdo con sus diversas capacidades».

En el prefacio a *Acerca de la idea de universidad*, al discutir, como se mencionó, la definición de la misión de la universidad y la explicación de en qué podría consistir la vocación del profesor universitario, Newman argumenta en contra de «combinar el progreso del conocimiento a través de la investigación con la extensión del conocimiento a través de la enseñanza». El argumento es el siguiente:

La naturaleza del caso y la historia de la filosofía se combinan para recomendarnos la división del trabajo intelectual entre Academias [para la investigación] y Universidades [para la enseñanza]. Descubrir y enseñar son funciones distintas; son también dones distintos, y no siempre se encuentran unidos en la misma persona. Aquel que pasa el día dispensando su conocimiento existente a todo el que se le acerque difícilmente tendrá el ocio o la energía necesarios para adquirir nuevo [conocimiento]. El sentido común de la humanidad ha asociado la búsqueda de la verdad con la reclusión y el silencio. Los más grandes pensadores han estado demasiado dedicados a su tema como para admitir interrupciones; han sido hombres de mentes ausentes y hábitos idiosincráticos, y han, en mayor o menor medida, rehuido el aula de lecciones y la escuela pública [Newman, 1982, prefacio, p. xi].

De las tres objeciones planteadas por Newman e identificadas por Pelikan, la última —«Los más grandes pensadores han estado demasiado dedicados a su tema...»— parece haber «recibido más apoyo que las otras dos a partir del desarrollo de la investigación desde su tiempo, pero atañe menos directamente a la pregunta de por qué los profesores deberían ser académicos que a la pregunta de por qué los académicos deberían ser profesores» (Pelikan, 1992, p. 81). Al centro de la posición de Newman yace la presuposición de que «descubrir y enseñar son funciones distintas», al punto que quien «pasa el día dispensando su conocimiento existente a todo el que se le acerque difícilmente tendrá el ocio o la energía necesarios para adquirir nuevo [conocimiento]». Como explica Pelikan, la «enseñanza exitosa y desafiante de los estudiantes de pregrado es por lo menos tan exigente para el profesor como lo es para el estudiante» y no es menos exigente que la práctica de la investigación básica (1992, p. 81). La implicancia de esto es que, en el aula, «la instrucción que va más allá de la recitación memorística es un trabajo a tiempo completo» (p. 81) y que al evaluar a los profesores debe considerarse seriamente la admonición de Newman según la cual el profesor «difícilmente tendrá el ocio o la energía necesarios para adquirir nuevo [conocimiento]».

Para Newman, «la ampliación» que la educación proporciona no consiste «meramente en la recepción pasiva en la mente de una serie de ideas hasta entonces desconocidas para ella, sino en la acción energética y simultánea de la mente sobre y hacia y entre dichas nuevas ideas, las cuales se precipitan sobre ella» (1982, I, vi, 5, p. 101). La acción educativa por parte del estudiante, y aun más por parte del profesor, requiere que «la recepción pasiva del conocimiento comunicado sea reemplazada, o al menos acompañada, por una participación activa en los procesos mismos por los que el conocimiento avanza» (Pelikan, 1992, p. 82).

Se trata de la acción de un poder formativo que reconduce el material de nuestras adquisiciones a un orden y un significado; es hacer subjetivamente nuestros los objetos de nuestro conocimiento o, para usar un término familiar, es una digestión de lo que recibimos en la sustancia de nuestro estado mental previo; sin esto, no se sigue ampliación alguna. No hay ampliación a menos que haya una comparación de ideas entre sí tal y como aparecen ante la mente y una sistematización de las mismas. Sentimos que nuestras mentes crecen y se expanden *cuando* no solo aprendemos, sino que referimos lo que aprendemos a lo que ya sabíamos. La iluminación no consiste en la mera adición a nuestro conocimiento, sino en la locomoción, el movimiento hacia delante, de dicho centro mental hacia el cual gravitan tanto lo que sabemos como lo que estamos aprendiendo, la masa creciente de nuestras adquisiciones [Newman, 1982, I, vi, 5, p. 101].

Como la entiende Newman, la universidad constituye «un cuerpo heterogéneo e independiente de hombres llevando a cabo una tarea de autorreformas» (I, i, 1, p. 1); una «asamblea de hombres cultos, fervientes por sus propias ciencias y rivales los unos de los otros» (I, v, 2, p. 76). Las personas se ven constantemente motivadas «a ajustar las pretensiones y relaciones de sus temas respectivos de investigación» y a «aprender [incesantemente] a respetarse, a consultarse y a ayudarse mutuamente» (p. 76). Cito a continuación la posición de Newman *in extenso*:

He dicho que todas las ramas del conocimiento están conectadas entre sí, puesto que el objeto del conocimiento se encuentra íntimamente unido en sí mismo, en tanto actos y obras del Creador. Es por ello que las Ciencias, en las que puede decirse que se moldea nuestro conocimiento, tienen relaciones multiplicadas entre sí y una simpatía interna y admiten, o más bien exigen, comparación y ajuste. Se completan, corrigen y equilibran mutuamente. Esta consideración, de estar bien fundamentada, debe ser tomada en cuenta no solo con respecto a la obtención de la verdad, su fin común, sino en relación con la influencia que ejercen sobre aquellos cuya educación consiste en estudiarlas. Ya he mencionado que darle preeminencia indebida a una es ser injusto con otra; mostrarse negligente con algunas de ellas o sustituirlas es desviar a otras de su propio objetivo. Supone perturbar las líneas fronterizas entre ciencia y ciencia, afectar su acción, destruir la armonía que las mantiene unidas. Dicho procedimiento tendrá un efecto correspondiente si es que se lo introduce en un espacio educativo. No hay ciencia que, cuando es vista como una porción de un todo, no cuente una historia diferente de la que probablemente sugiera si se la toma por sí sola, sin el resguardo, permítaseme llamarlo así, de las otras [ciencias] [I, v, 1, p. 75].

Con ocasión del 250 aniversario del nacimiento de Wilhelm von Humboldt, evento celebrado en 2017, conviene recordar que fue en Alemania donde se inventó la universidad de investigación o, al menos, donde adquirió la forma que tiene en nuestros días. En 1810 se estableció la Universidad de Berlín bajo el liderazgo de Wilhelm von Humboldt (de hecho, la principal universidad de Berlín actualmente lleva su nombre) y Johann Gottlieb Fichte fue su primer rector (sobre la importancia histórica de Wilhelm von Humboldt, véase Borsche, 1990; Anrich, 1956; Heilmann, 1976; Konrad, 2010; Zöllner, 1989).

Los asuntos vinculados a la tensión entre la enseñanza y la investigación en la universidad ciertamente no son una novedad. Por ejemplo, en octubre de 1929, Adolf von Harnack, uno de los académicos más importantes en humanidades a

comienzos del siglo XX en Europa, declaró lo siguiente durante la inauguración de un instituto de investigación en la ciudad de Münster:

Quisiera empezar con una declaración de fe: nuestras universidades e instituciones alemanas de educación superior no deben nunca perder la característica de estar dedicadas tanto a la instrucción como a la investigación. Es en la combinación de investigación e instrucción que se expresa lo propio de las instituciones alemanas de educación superior; pero esta peculiaridad, en la cual la investigación y la instrucción se fructifican de manera recíproca, se destruiría completamente si esta combinación se disolviese [...] [En algunos países] el énfasis principal está puesto en presentarle a los estudiantes los resultados del trabajo académico. Sin embargo, en nuestras universidades deseamos presentarles el trabajo académico mismo y enseñarles cómo se alcanza la realidad y la verdad de las cosas y cómo se puede contribuir con el progreso del trabajo académico [citado en Pelikan, 1992, pp. 84-85].

Obviamente hay una cierta anomalía, reconocida por el propio Harnack, en el hecho de que estas palabras fueron pronunciadas en la inauguración de un instituto de investigación que separaba sus funciones de la enseñanza. Harnack señaló lo siguiente: «Durante cincuenta y cinco años he estado activo en la universidad de este modo. ¿Cómo podría alguien pensar que haría algo que perjudicase el carácter investigativo de las instituciones de educación superior?!» (citado en Pelikan, 1992, p. 85). Tómese en cuenta que Harnack era un académico que «había escrito la historia de la Academia Prusiana de las Ciencias y había sido director de la Biblioteca Estatal Prusiana y que no podía, por tanto, ser acusado de estrechez de miras con respecto a los diversos elementos que componen el negocio de una universidad» (p. 85; sobre la importancia de Harnack para la academia alemana, véase Harnack, 2001; Nottmeier, 2004; Nowak y Oexle, 2001). Además, resulta importante subrayar el hecho de que la relación entre enseñanza e investigación se volvió uno de los temas centrales en el proceso de reforma universitaria luego de la Segunda Guerra Mundial (véase Pelikan, 1992, pp. 85 ss.).

10. El trabajo académico de la enseñanza

Para lidiar con este problema, la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*) produjo un informe acerca de la prevalencia actual en Estados Unidos de la tensión discutida (véase Pelikan, 1992, pp. 93 ss.; sobre la función de la Fundación Carnegie, véase Lagemann, 1999). De acuerdo con Pelikan, la propuesta de la Fundación Carnegie se centraba en «una nueva y “más amplia y espaciosa” clasificación de cuatro tipos de trabajo académico: “el trabajo académico de *descubrimiento*; el trabajo académico de *integración*; el trabajo académico de *aplicación*; y el trabajo académico de *enseñanza*”» (Pelikan, 1992, p. 93). Con respecto al último tipo de trabajo académico, es decir, el trabajo académico de enseñanza, el informe de la Fundación Carnegie reporta que «la enseñanza es vista con frecuencia como una función rutinaria, añadida, algo que casi cualquiera puede hacer», cuando en realidad es «una empresa académica» y «un esfuerzo dinámico» (citado en Pelikan, 1992, p. 93). De este modo, el informe presupone que «los miembros del personal son ellos mismos personas

que aprenden» y, por lo tanto, deberían actuar como tales (citado en Pelikan, 1992, p. 93). Asimismo, el informe indica que la «enseñanza inspirada» está destinada a mantener «viva la llama del trabajo académico» (p. 93). Al mismo tiempo, debemos preguntarnos por las posibilidades de que eso suceda de hecho, es decir, por las posibilidades de tener profesores que practiquen «el trabajo académico como enseñanza» y, al mismo tiempo, se dediquen seriamente al «trabajo académico como descubrimiento». La pregunta es, en otras palabras y como la fórmula Pelikan, si y por qué los profesores —los principales sujetos del «trabajo académico como descubrimiento»— tendrían que darse la molestia, en primer lugar, de enseñar en la universidad (p. 94).

Pelikan considera que el «motivo principal» por el que la enseñanza de pregrado puede implicar una contribución importante «a la escritura y publicación académicas es que estas actividades nos exigen ir más allá de los datos y detalles de la investigación hasta llegar a hipótesis y generalizaciones» (p. 95). En otras palabras, es en y a través de la enseñanza que todo académico auténtico tendría que ser capaz de transformar el así llamado trabajo académico de descubrimiento en las tareas de un auténtico trabajo académico de integración. «La tarea misma de organizar el material de un curso de pregrado en unidades discretas, como la tarea de dividir los resultados de una investigación en un esquema y capítulos individuales, requiere de reflexión crítica sobre dichas hipótesis y generalizaciones» (p. 95).

Ocupándose de la pregunta perenne acerca de la naturaleza, la identidad y la misión de la universidad, Newman —como observa Pelikan— sostiene lo siguiente:

[...] está comprometida [la universidad] a admitir, sin miedo, sin prejuicio, sin concesiones, a todo el que venga, si viene en nombre de la Verdad; a reajustar posiciones, experiencias y hábitos mentales de lo más independientes y distintos; y a darle rienda suelta al pensamiento y la erudición en sus formas más originales, sus expresiones más intensas, y en su circuito más amplio. Por ello, reunir muchas cosas en una es su función especial; y aprende a hacerlo no por medio de reglas reductibles a la escritura, sino por medio de la sagacidad, la sabiduría y la templanza; actuando sobre la base de una intuición profunda en torno a la materia de conocimiento; y por medio de una represión vigilante de la agresión o intolerancia en todas partes [Newman, 1982, II, viii, 2, p. 344].

En su ensayo «Universidades y su función (*Universities and Their Function*)», A.N. Whitehead sostiene que «las universidades no se han limitado nunca al puro aprendizaje abstracto. [...] La justificación de una universidad es que preserva la conexión entre el conocimiento y la pasión por la vida al unir a jóvenes y viejos en la consideración imaginativa de la enseñanza» (1967, pp. 92-93) y también, aunque no exclusivamente, en el entrenamiento profesional. Resulta interesante que el ensayo de Whitehead y la defensa que ahí se ofrece de «la conexión entre el conocimiento y la pasión por la vida» se basa en una conferencia presentada en la Escuela de Negocios de Harvard en 1928 (véase Pelikan, 1992, p. 103). Dicha conexión representa, tanto para Newman como para Whitehead, una justificación adecuada para la existencia de la universidad —para una comparación de las obras *Idea of a University* de Newman y *Aims of Education* de Whitehead, véase el libro *Education: Ends and Means* (VV.AA., 1982)—.

11. Universidad e Iglesia

En el proceso de aclarar su visión fundamental de universidad, Newman sostiene lo siguiente: «Así es una universidad en su *esencia* e independientemente de su relación con la Iglesia. Sin embargo, en términos prácticos, no puede cumplir su objetivo adecuadamente, como lo he descrito, sin el apoyo de la Iglesia; o, para usar el término teológico, la Iglesia es necesaria para su *integridad*. No en el sentido de que sus caracteres principales se modifiquen por su incorporación: aún tiene el oficio de la educación intelectual; pero la Iglesia la afianza en la realización de dicho oficio» (Newman, 1982, prefacio, p. xxxvii).

Como indica Pelikan, en el noveno discurso «Deberes de la Iglesia hacia el conocimiento (*Duties of the Church Towards Knowledge*)», Newman «recurre a la memoria acumulada» tanto de la universidad como de la Iglesia, con el fin de mostrar que durante siglos la universidad ha cumplido una función decisiva en la vida eclesial (Pelikan, 1992, p. 45). «Durante los tormentosos procesos contra el cisma y la herejía del siglo XV, con el papado y las órdenes religiosas sumidos en caos, las universidades de la Iglesia —sobre todo la Universidad de París, que Newman alaba como “la gloria de la Edad Media” (I.i.7)— llenaron en parte el vacío...» (Pelikan, 1992, p. 45). Newman condena el hecho de que la «visión majestuosa de la Edad Media, que creció firmemente hasta la perfección a lo largo de los siglos, la Universidad de París, la de Bolonia, o la de Oxford, casi se ha desvanecido en la noche». A continuación señala lo siguiente: «Una comprehensividad filosófica, una expansividad ordenada, una constructividad elástica, los hombres las han perdido y no logran descifrar por qué. Este es el motivo: porque han perdido la idea de unidad» (Newman, citado en Culler, 1955, p. 174). En todo caso, para Newman, como nos recuerda Pelikan, parecería que en la Edad Media, al menos en tiempos de crisis y bajo el liderazgo de figuras como Pierre D’Ailly o Jean Gerson, la Universidad de París se volvió una suerte de «papa corporativo» (Pelikan, 1992, p. 45).

De hecho, según indica Pelikan, fue dentro del «santuario privilegiado de la universidad» que figuras tan relevantes históricamente como «Juan Wiclef en Oxford, Jan Hus en Praga y Martín Lutero en Wittenberg» se ocuparon de asuntos importantes para la vida interna de la Iglesia. De este modo demostraron cómo la libertad académica era entonces un bien fuertemente protegido por la corporación universitaria incluso frente a la Iglesia y el Estado (1992, p. 45). «Eventualmente, claro, las exigencias de libertad académica colisionaron con la autoridad eclesiástica en tantas ocasiones y de modo tan fundamental que fue necesaria una declaración de independencia educativa» (p. 46). Este proceso condujo, en última instancia, a la progresiva «separación de la universidad y el Estado», para usar la famosa expresión de John Whitehead. En otras palabras, la secularización se muestra como un proceso inseparable de la historia de la educación y de la evolución de las instituciones educativas en Occidente (véase Pelikan, 1992, p. 46).

12. Conclusión

Para concluir, quisiera retornar a la idea principal planteada al principio de este texto. En primer lugar, deseo reafirmar que la misión educativa de la universidad en

el mundo de hoy es un proceso que exige de sus participantes, especialmente profesores y estudiantes, un compromiso sumamente serio con la búsqueda de nuevas formas y estrategias que permitan implementar y alcanzar un diálogo auténtico. Este diálogo debe tener lugar no solo entre las diferentes ciencias, sino también entre esferas aparentemente tan heterogéneas como ciencia y religión; razón y fe; ética y economía; persona y sociedad; o cultura(s), religión(es) y verdad.

En un mundo terriblemente desfigurado por la violencia y la intolerancia y carente aún de estructuras duraderas de paz y justicia, parece que cualquiera que esté al servicio del ideal (católico) de universidad debe acudir a la llamada de los papas recientes, quienes invocan la necesidad de una renovada articulación de las dos alas del espíritu: fe y razón. Las tareas de reordenamiento de las prioridades dentro de la universidad y la necesaria renovación del compromiso histórico de la Iglesia requieren de una formación integral de los ciudadanos del mañana. Estoy convencido de que los esfuerzos educativos de la Iglesia en nuestros tiempos pueden ser verdaderamente realizados si se fundan en una visión integral de lo que el ser humano propiamente es. Dicha visión requiere tanto de la filosofía como de la teología, así como de todas las otras ciencias que estén dispuestas a hacer una pausa metódica y a reflexionar acerca de la naturaleza del ser humano en términos de una ontología del ser persona. Requiere de una preocupación seria por la dimensión histórica de nuestra condición humana como seres-en-el-mundo y exige una auténtica apertura a la dimensión trascendente del ser mismo. Esto puede ser equiparado con la promoción de un *Nuevo Humanismo*, un humanismo determinado, ciertamente, por la necesidad de evitar trampas ideológicas o la tentación de confundir la demanda ética con un mero formalismo del lenguaje. El nuevo humanismo que la Iglesia necesita y que la universidad está llamada a promover debe desarrollarse en intercambio sostenido con las grandes tradiciones culturales de toda la humanidad.

A la luz de lo dicho, necesitamos una metafísica renovada —un nuevo sentido metafísico—, una búsqueda de un *Logos* que esté a la vez históricamente situado y en última instancia constituido por una gran sabiduría. Esta meta, sin embargo, permanecerá irremediablemente distante sin un diálogo serio y constructivo con las antropologías y cosmologías contemporáneas, con las comprensiones disponibles de la persona humana y de la condición humana en general, con los diferentes modelos existentes de actividades económicas y políticas, con la historia y la creatividad artística, con toda descripción científica de cualquier segmento existente de la compleja realidad humana.

La figura paradigmática del beato John Henry Cardenal Newman puede servir como una importante fuente de inspiración para cualquier persona comprometida seriamente con la búsqueda de lo que él llamó el verdadero negocio de una universidad. Su ejemplo fue y sigue siendo el de un verdadero testigo de la búsqueda de la Verdad, un pensador excepcional y visionario con respecto a lo que una universidad está llamada a ser en sí misma y en su incorporación en la misión global de la Iglesia. Gracias a la obra de Newman *Acerca de la idea de universidad*, una serie de conferencias ofrecidas en Europa hace más de 150 años, podemos dejarnos inspirar en el intento de realizar nuestra meta de moldear las universidades tomando como modelo lo que una universidad, al menos en la perspectiva del bien común, está llamada a ser.

Bibliografía

- ACQUAVIVA, Marcello (2010). *Respirare con due polmoni: ricerche attorno alla Fides et ratio*. Roma: Viverein.
- ADANI, Giuseppe y Sandro SPREAFICO (eds.) (2000). *Fides et ratio nell'uomo del Novecento*. Milán: Franco Angeli.
- ANGELONI, Stefano (2012). *Ragione e fede: le origini: l'enciclica Fides et ratio*. Roma: Nuova Cultura.
- ANRICH, Ernst (ed.) (1956). *Die Idee der deutschen Universität: Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Gentner.
- AQUINO, Frederick D. (2012). *An Integrative Habit of Mind: John Henry Newman on the Path to Wisdom*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- ARTHUR, James y Guy NICHOLLS (2007). *John Henry Newman*. Londres - Nueva York: Continuum.
- BIEMER, Günter (1989). *John Henry Newman, 1801-1890: Leben Und Werk*. Mainz: Grünewald.
- BLOOM, Allan (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Nueva York: Simon & Schuster.
- BORSCHÉ, Tilman (1990). *Wilhelm von Humboldt*. Múnich: Beck.
- CAPELLE, Philippe (2005). *Finitude et mystère*. París: Cerf.
- Carta Encíclica *Fides et ratio* del Sumo Pontífice Juan Pablo II a los Obispos de la Iglesia Católica sobre las relaciones entre fe y razón (1998). Roma, 14 de septiembre. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html>.
- CATTARO, Gerald M. y Charles J. RUSSO (eds.) (2015). *Gravissimum educationis: Golden Opportunities in American Catholic Education 50 years After Vatican II*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- CRONIN, John F. (1935). *Cardinal Newman: His Theory of Knowledge*. Tesis presentada en la Catholic University of America.
- CULLER, A. Dwight (1955). *The Imperial Intellect: A Study of Newman's Educational Ideal*. New Haven: Yale University Press.
- Declaración *Gravissimum educationis*: sobre la educación cristiana (1965). Declaración del Concilio Vaticano II, Roma, 28 de octubre. Recuperado de <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html#>>.
- Discurso del Papa Benedicto XVI a los participantes en un congreso sobre el tema «Confianza en la razón» con motivo del X aniversario de la encíclica *Fides et ratio* (2008). Roma, Sala Clementina, 16 de octubre. Recuperado de <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20081016_x-fides-et-ratio.html>.
- FOSTER, David Ruel y Joseph W. KOTERSKI, S.J. (eds.) (2003). *The Two Wings of Catholic Thought: Essays on Fides et ratio*. Washington D.C.: Catholic University of America Press.
- GAUGHAN, J. Anthony (1997). *Newman's University Church: A History and Guide*. Dublín: Kingdom Books.
- GILLEY, Sheridan (1990). *Newman and His Age*. Londres: Darton, Longman & Todd.
- GOPALAKRISHNAIAH, V. (1973). *A Comparative Study of the Educational Philosophies of J.G. Fichte and J.H. Newman*. Waltair: Andhra University Press.
- GORDON, Barry (1963). «Newman, and the Changing Scene in University Education». *International Review of Education*, 9(1), 1-11. Recuperado de <<http://www.jstor.org/stable/3442340>>.
- HARNACK, Adolf von (2001). *Wissenschaftspolitische Reden und Aufsätze*. Edición de Bernhard Fabian. Hildesheim: Olms-Weidmann.

- HEILMANN, Luigi (ed.) (1976). *Wilhelm von Humboldt nella cultura contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- HÜNERMANN, Peter y Bernd Jochen HILBERATH (eds.) (2009). *Herders theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil*. Friburgo: Herder.
- KANT, Immanuel ([1798] 2003). *El conflicto de las facultades*. Traducción de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial.
- ([1798] 2005). *Der Streit der Fakultäten*. Introducción, bibliografía y notas de Piero Giordanetti; edición de Horst D. Brandt y Piero Giordanetti. Hamburgo: Meiner.
- KER, Ian T. (2009). *John Henry Newman: A Biography*. Oxford: Oxford University Press.
- KONRAD, Franz-Michael (2010). *Wilhelm von Humboldt*. Berna: Haupt.
- KORITENSKY, Andreas (2011). *John Henry Newmans Theorie der Religiösen Erkenntnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LAGEMANN, Ellen Condliffe (1999). *Private Power for the Public Good: A History of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Nueva York: College Board.
- LAMB, Matthew L. y Matthew LEVERING (eds.) (2017). *The Reception of Vatican II*. Nueva York: Oxford University Press.
- LORIZIO, Giuseppe (2003). *Fede e ragione: due ali verso il vero*. Milán: Paoline.
- MARCHESE, Angelo (2007). *Nel solco della Fides et ratio*. Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane.
- MARITAIN, Jacques (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- (1959). *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard.
- (1967). *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- (2005). *Christianity, Democracy, and the American Ideal: A Jacques Maritain Reader*. Compilación y edición de James P. Kelly. Manchester: Sophia Institute Press.
- MARTIN, Brian (1982). *John Henry Newman: His Life and Work*. Londres: Chatto & Windus.
- MCCARTNEY, Donal y Thomas O'LOUGHLIN (eds.) (1990). *Cardinal Newman and the Catholic University. A University College Dublin Commemorative Volume. A Selection from Newman's Dublin Writings*. Dublín: University College Dublin.
- NEWMAN, John Henry (1856). *The Rector's Report to Their Lordships The Archbishops and Bishops of Ireland, for The Year 1855-1856*. Dublín: John F. Fowler. Recuperado de <<https://archive.org/details/a618243700newmuoft>>.
- (1982). *The Idea of a University*. Introducción y notas de Martin J. Svaglic. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- NOTTMEIER, Christian (2004). *Adolf von Harnack und die deutsche Politik 1890-1930: Eine biographische Studie zum Verhältnis von Protestantismus, Wissenschaft und Politik*. Tübinga: Mohr Siebeck.
- NOWAK, Kurt y Otto Gerhard OEXLE (eds.) (2001). *Adolf von Harnack: Theologe, Historiker, Wissenschaftspolitiker*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- PELIKAN, Jaroslav (1992). *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
- RUPERT, Jane (2011). *John Henry Newman on the Nature of the Mind: Reason in Religion, Science, and the Humanities*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- STRANGE, Roderick (2008). *John Henry Newman: A Mind Alive*. Londres: Darton, Longman & Todd.
- TESTAFERRI, Francesco (2002). *Fede e ragione: il problema alla luce della lettera enciclica Fides et ratio e del dibattito da essa suscitato*. Asís: Porziuncola.
- TIERNEY, Michael y otros (1954). *Newman's Doctrine of University Education: Lectures Delivered in University College, Dublin, on the Occasion of the Newman Centenary, 1952*. Dublín: Governing Body of University College.
- VV.AA. (1982). *Education: Ends and Means*. Compilación y edición de los miembros de Lynchburg College. Washington D.C.: University Press of America.

- VV.AA. (1999). *Per una lettura dell'enciclica Fides et ratio*. Ciudad del Vaticano: L'Osservatore Romano.
- WHITEHEAD, Alfred North (1967). «Universities and Their Function». En *The Aims of Education, and Other Essays* (pp. 91-101). Nueva York: Free Press.
- WHITTLE, Sean (ed.) (2017). *Vatican II and New Thinking About Catholic Education: The Impact and Legacy of Gravissimum educationis*. Nueva York: Routledge.
- WILLIAM, Franz Michel (1960). *Aristotelische Erkenntnislehre bei Whately und Newman, und ihre Bezüge zur Gegenwart*. Friburgo: Herder.
- ZÖLLNER, Detlef (1989). *Wilhelm von Humboldt, Einbildung und Wirklichkeit: Das bildungstheoretische Fundament seiner Sprachphilosophie*. Münster: Waxmann.