

CUADERNOS DE PENSAMIENTO

REVISTA DEL SEMINARIO ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ / Nº 30



Número monográfico

*Razón de la Universidad:
identidad, misión y desafíos*

LYDIA JIMÉNEZ

J.M. GARCÍA RAMOS

JORGE OTADUY

JOSÉ MARÍA BARRIO

CONSOLACIÓN ISART

RAFAEL ALVIRA

I. SÁNCHEZ CÁMARA

JAVIER DEL HOYO

SARA GALLARDO

JAVIER M^a PRADES



Seminario «*Ángel González Álvarez*»
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Directora

LYDIA JIMÉNEZ

Consejo Editorial

AMANCIO LABANDEIRA, *Universidad Complutense de Madrid, España*
ANÍBAL VIAL ECHEVERRÍA, *Universidad Santo Tomás de Santiago de Chile*
CHRISTOPH OHLY, *Universidad de Tréveris, Alemania*
CONSOLACIÓN MORALES (†) *Exdirectora Biblioteca de Palacio, Madrid*
JOSÉ LUIS CAÑAS, *Universidad Complutense de Madrid, España*
JOSÉ MANUEL PRELLEZO, *Pontificia Universidad Salesiana de Roma, Italia*
JOSÉ TOMÁS RAGA GIL, *Universidad Católica de Valencia, España*
MICHAELA C. HASTETTER, *Universidad Albert-Ludwig, Friburgo de Brisgovia,*
MARÍA TERESA CID VÁZQUEZ, *Universidad CEU-San Pablo de Madrid, España*
SARA GALLARDO GONZÁLEZ, *Universidad Católica de Ávila*
VINCENZO BUONOMO, *Pontificia Universidad Lateranense de Roma*

Consejo científico y evaluador

ALEJANDRA PEÑACOBARRIBAS, *Universidad Católica de Bogotá (Colombia)*
ANA RISCO LÁZARO, *Universidad Católica de Valencia*
BEATRIZ DE ANCOS MORALES, *Universidad Católica de Valencia*
BEGOÑA LAFUENTE NAFRÍA, *Universidad Católica de Ávila*
CARMEN CHIVITE CEBOLLA, *Universidad Católica de Ávila*
EDUARDO ORTIZ, *Universidad Católica de Valencia*
FRANCISCA TOMAR ROMERO, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*
JOSÉ ÁNGEL AGEJAS ESTEBAN, *Universidad Francisco de Vitoria de Madrid*
JOSÉ LUIS ORELLA MARTÍNEZ, *Universidad CEU-San Pablo de Madrid*
JUAN FERNANDO SELLÉS, *Universidad de Navarra (España)*
JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE, *Universidad Complutense de Madrid*
MARÍA EUGENIA GÓMEZ SIERRA, *Universidad Complutense de Madrid*
MARÍA JESÚS CARRAVILLA, *Universidad Católica de Ávila*
PEDRO PÉREZ CUADRADO, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*
SUSAN HEGARTY, *St Patrick's College of Dublin City University (Irlanda)*

Cuadernos de Pensamiento

30

2017



Publicación del Seminario «Ángel González Álvarez»
de la Fundación Universitaria Española

Número monográfico

Razón de la Universidad: identidad, misión y desafíos

Coordinado por María Teresa Cid Vázquez

Sumario

Presentación

LYDIA JIMÉNEZ

Razón de la universidad: identidad, misión y desafíos

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS.....

Las universidades católicas. perspectiva canónica

JORGE OTADUY GUERÍN

La filosofía en la universidad. Un intento de justificación

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE

El economicismo de los planes universitarios internacionales

RAFAEL ALVIRA.....

La enseñanza de las humanidades en la universidad del
siglo XXI

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA.....

Tomás Morales, S.J., y su visión sobre la creación de una universidad católica	
JAVIER DEL HOYO CALLEJA	
Los EUC: una minoría creativa en la universidad	
CONSOLACIÓN ISART HERNÁNDEZ	
Joseph Ratzinger en la universidad	
SARA GALLARDO GONZÁLEZ	
Fe y razón: la enseñanza de la teología en la universidad	
JAVIER M ^a PRADES LÓPEZ	
Misión y desafíos de la universidad	
LYDIA JIMÉNEZ	
Normas de presentación de originales	

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO (orden alfabético):

ALVIRA DOMÍNGUEZ, Rafael
BARRIO MAESTRE, José María
GALLARDO GONZÁLEZ, Sara
GARCÍA RAMOS, José Manuel
HOYO CALLEJA, Javier del
ISART HERNÁNDEZ, Consolación
JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia
OTADUY GUERÍN, Jorge
PRADES LÓPEZ, Javier M^a
SÁNCHEZ CÁMARA, Ignacio

SECRETARÍA:

Alcalá, 93. 28009 Madrid.
Teléfono 914 311 193 – Fax: 915 767 352
e-mail: fuesp@fuesp.com
[Http://www.fuesp.com/](http://www.fuesp.com/)

ISSN: 0214.0284 / ISSN-e: 2660-6070

Depósito Legal: M-37.362 - 1987

Presentación

LYDIA JIMÉNEZ

*Directora del Seminario de Pensamiento “Ángel González Álvarez”
Vicepresidenta de la Fundación Universitaria Española*

La conjunción de “racionalidad y sentido” es clave para entender la misión y desafíos de la universidad, porque la misión de la universidad es la búsqueda de la verdad, en sí misma, en todos los campos del saber, y de la verdad última, que radica en el terreno del espíritu. Esta verdad es el principio organizador de todos los saberes, sin el cual, se desintegra la universidad y también la sociedad. Sí, la sociedad, porque la universidad no es solo el “territorio del saber”, es el mismo “territorio”, decía el beato Henry Newman o el “alma de la civilización”, según Guardini; es el espacio en el que existimos y nos da los principios e ideas con las que pensamos, decidimos y amamos. Podemos decir que la universidad hace a la sociedad, una sociedad sin una buena universidad es como una casa sin cimientos. De ahí que hayamos decidido dedicar el *XXXI Curso de Pedagogía para Educadores*, a reflexionar sobre la universidad, bajo el título, *Razón de la Universidad: identidad, misión y desafíos*.

Nos alegra presentar en este número monográfico de la revista *Cuadernos de pensamiento*, las ponencias del curso, impartido por reconocidos especialistas que conocen a fondo no solo sus respectivas disciplinas sino la universidad, porque la viven y le dedican sus mejores esfuerzos. El objetivo, tal como indica el profesor José Manuel García Ramos, en la lección inaugural, es ofrecer un

marco de referencia útil para la renovación de la universidad. Se trata de redescubrir la raíz de la identidad universitaria en la creatividad cultural; la misión propia de la Universidad como fomento de la vida del espíritu; y también responder ante principal desafío del momento presente, que es ofrecer nuevos métodos para la investigación y el avance de la ciencia y el saber.

El profesor Jorge Otaduy, con exhaustivo rigor y claridad, nos ofrece un espléndido estudio sobre el aspecto de la competencia eclesial en la institución universitaria, es decir, la dimensión canónica del fenómeno universitario, con especial referencia a la universidad católica. Se centra en la distinción entre universidades eclesiales y universidades católicas, la naturaleza de la universidad católica y su vinculación a la Iglesia. Si hay un lugar todavía para la Filosofía en la universidad y qué papel puede cumplir es la pregunta que se formula el profesor José María Barrio Maestre. Destaca que en la llamada sociedad del conocimiento parece que ya lo sabemos todo, o casi todo, y podemos acceder a cualquier información inmediatamente, a golpe de click, de ahí la importancia del servicio que la Filosofía puede prestar en general, y en particular, en el ámbito académico. Otro servicio que la presencia de la Filosofía puede prestar es el de inmunizar contra el metodologismo, una especie de obsesión por el método. En general, la Filosofía ayuda a ver que el camino es importante, pero ante todo lo es la meta a la que conduce.

Rafael Alvira propone la tesis de que el actual economicismo universitario es la consecuencia inevitable de la filosofía democrática hoy plenamente dominante en el mundo. Dedicamos unas breves reflexiones introductorias a esa filosofía política democrática porque sin entender qué significa y qué es de hecho la democracia actual no es posible comprender el fondo de las nuevas leyes universitarias, elaboradas desde un enfoque que pone todo el énfasis en la formación de las personas con miras al mercado y a la democracia. Ahora bien, como destaca el autor, ni el mercado ni la democracia han sido nunca objeto ni eje prioritario de la mejor actividad educadora en general, y de la universitaria en particular, por ello, carece de sentido que den el tono fundamental a los planteamientos educativos.

Ignacio Sánchez Cámara, destaca que la principal causa del declive de la universidad probablemente se encuentre en la omisión de lo que Ortega y

Gasset llamaba su tercera misión: la transmisión de la cultura a la altura del tiempo; también en el avance de los dos grandes enemigos de la educación liberal: el relativismo cultural y el igualitarismo radical. La crisis de la filosofía es la misma cosa que la crisis de la universidad. Sus síntomas son la masificación, la mediocridad y la politización. Entre las causas principales del declive de las humanidades, cabe mencionar tres: el relativismo cultural, la “democratización” (igualitarismo) y el abuso de las nuevas tecnologías. Toda reforma universitaria debe consistir no tanto en combatir los abusos cuanto en crear nuevos usos. La suerte de las humanidades va vinculada a la recuperación de la democracia liberal, en rigor la única forma de la democracia en nuestro tiempo.

Dos autores exponen la aportación del Venerable Tomás Morales, S.J., gran educador del siglo XX, al mundo universitario. El profesor Javier del Hoyo describe el pensamiento de Tomás Morales sobre la necesidad de una universidad católica en España, a través del análisis de ocho artículos firmados con pseudónimo, publicados entre 1941 y 1942. Destaca que sorprende su visión avanzada respecto a la época. Piensa en una universidad católica para formar los hombres que han de regir España en momentos de reconstrucción nacional, pues “las sociedades para formarse de nuevo —escribe— o para rejuvenecerse cuando están caducas, necesitan algo más que hombres: necesitan principios que se filtren hasta su corazón”. Una universidad que no se encandile ante las deslumbrantes novedades de legislaciones extranjeras, sin que por ello renuncie a introducir las reformas progresivas que nuestro tiempo exige. Esta idea de universidad católica la irá transformando en los años sesenta en la necesidad más viva y laical de infiltrar católicos comprometidos en todas las universidades. Por su parte, la profesora Consolación Isart Hernández, se centra en los Encuentros de Universitarios Católicos, impulsados por Tomás Morales con el objetivo de movilizar a los universitarios formando apóstoles audaces que transformarían de forma silenciosa, pero también eficaz, la universidad. Consta que el insigne jesuita supo forjar minorías creativas porque creyó en los jóvenes y les dio la oportunidad de ser líderes. Con profética clarividencia, comprendió que sólo unas minorías santas, convencidas de lo que creen y muy bien preparadas, podían generar una nueva cultura.

La profesora Sara Gallardo analiza las reflexiones de Joseph Ratzinger sobre la universidad. Describe momentos clave de la vida universitaria de Ratzinger, y va entresacando de los discursos universitarios del papa teólogo los rasgos del ser y quehacer de la universidad. Según Benedicto XVI la fuerza espiritual de la universidad reside, única y exclusivamente, en la fuerza de la verdad. La fuerza de la verdad está en que permite al hombre actuar por convicción, identificándose con ella. Las personas libres obran por convicción, no puede imponerse la verdad por la fuerza. Este es el poder espiritual que la universidad no debe perder.

El profesor Javier M^a Prades aborda el tema del puesto que debe ocupar la teología en la universidad, siguiendo la reflexión del beato John Henry Newman. Comienza recordando que Newman concede primacía a la dimensión personal sobre la institucional; postula una formación integral de la mente, en la que se alcance un equilibrio entre los distintos saberes especializados para fomentar el carácter unitario del saber; rechaza una concepción utilitarista de la “instrucción” y pide una concepción integradora de la formación y el conocimiento que sea verdadera “educación”; insiste en la necesidad de cultivar el “hábito filosófico” de los estudiantes para evitar la dispersión que nace de la mucha especialización sin perspectiva unitaria; reclama una dimensión moral del conocimiento, a la vez que reivindica la adecuada distinción entre la educación universitaria y el progreso moral; es un declarado defensor de la presencia decisiva de la religión en la vida universitaria, en función del carácter universal del saber y de su necesidad de un fundamento último. El autor destaca que la reflexión universitaria de Newman ofrece un itinerario adecuado para encarar la situación de “emergencia educativa” en la que nos encontramos.

Agradecemos vivamente a cada uno de los autores los magníficos trabajos que nos ofrecen y esperamos que contribuyan a dar “razón de la universidad” con sólidos cimientos para su renovación.

Razón de la universidad: identidad, misión y desafíos

JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: La conferencia inaugural del XXXI *Curso de Pedagogía para Educadores*, titulado «Razón de la universidad: identidad, misión y desafíos», ofrece un marco de referencia útil para la integración de todos los elementos que a lo largo del curso se irán aportando como claves para la renovación de la vida universitaria. En concreto, se plantea la raíz de la identidad universitaria en la creatividad cultural; la misión propia de la universidad como fomento de la vida del espíritu; y finalmente, se destaca como el principal desafío del momento presente el de ofrecer nuevos métodos para la investigación y el avance de la ciencia y el saber.

PALABRAS CLAVE: universidad, identidad, creatividad, liderazgo, desafíos

ABSTRACT: The initial paper of the 31st *Pedagogical course for educators*, entitled “The reason for the University: identity, mission and challenges”, offers a useful frame of reference for the integration of each of the elements which, throughout the academic year, will be offered as keys to the renewal of university life. In particular, this paper looks at the foundation of the identity of the University in cultural creativity and the particular mission of the University as a stimulus of the life of the spirit. Finally, the main challenge of offering new research methods for the advancement of science and knowledge is highlighted.

KEYWORDS: University, identity, creativity, leadership, challenges

1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO

Un año más agradezco a la Fundación Universitaria Española, y en particular a su Vicepresidenta, doña Lydia Jiménez, la cortés invitación a participar en este curso de Educación para educadores, que alcanza ya su trigésimo primera edición, y que tengo el gusto de inaugurar.

Es por ello que dedicaré mi intervención a glosar el tema general del mismo, pensando son ustedes en voz alta sobre cuál es la razón, la misión y los desafíos a los que se enfrenta la universidad, entendida como esa institución secular que a todos evoca cuestiones vinculadas con la excelencia, la cultura, el saber, la ciencia y el alto desempeño profesional.

Pero no cabe duda de que tenemos que ahondar en esas impresiones generales para aportar claves que ayuden al discernimiento acerca de la dirección que han de tomar quienes en ella viven, y en la medida de lo posible, también los políticos que de forma más o menos espuria, asumen un papel director sobre ella que quizá no les competa del todo, y al menos en el modo en que lo realizan.

Como pueden ver ustedes en el programa de las conferencias que constituyen este curso y que podrán disfrutar durante los próximos tres meses, contaremos con un panel de expertos de primer orden que nos darán una visión muy completa y, sin duda, provocadora, de los distintos elementos que han de configurar el quehacer universitario. Desde el papel de las universidades católicas, pasando por el análisis del economicismo de los planes universitarios internacionales, hasta reflexionar sobre la dimensión sapiencial del trabajo universitario o el papel de las humanidades en la universidad del siglo XXI. Baste esta rápida mención de algunos de los títulos para hacernos una idea del interés de este curso.

Paso así a exponer mi reflexión introductoria, que espero sirva de marco general desde el que contemplar todos estos temas y ver su trascendencia y oportunidad.

Cuentan de un catedrático que había bregado en mil batallas en la universidad (ni diré “universitarias” porque a lo mejor no atendían a lo esencial) que definía la universidad como un conjunto de departamentos unidos por

los tubos de la calefacción. Más allá del tono jocoso, la cuestión de fondo que subyace a esa descripción es grave: habla de una institución sin alma, sin espíritu. Menciona conjuntos de individuos y nexos materiales. Pero la universidad no puede ni deber eso.

Por ello en esta conferencia me propongo reflexionar con ustedes, aunque sea sólo brevemente, en los tres elementos que dan título al curso: identidad, misión y desafíos de la universidad. Para centrar un poco mejor mis ideas, a su vez, he tratado de sintetizar lo esencial que quiero decirles de cada una de las palabras en una expresión. Finalmente, para proceder con algo más de orden, en cada uno de esos elementos desarrollaré dos puntos: primero lo que a mi juicio es lo esencial, y segundo, cómo conseguirlo.

2. LA IDENTIDAD DE LA UNIVERSIDAD: CREATIVIDAD CULTURAL

En primer lugar, quiero afirmar claramente que la identidad de la universidad consiste en ser un faro de auténtica creatividad cultural. Seguramente la de la creatividad sea una de esas palabras mágicas, o palabras talismán que diría López Quintás, que se utiliza ya para casi todo en el ámbito educativo. Basta calificar algo como de “creativo” para que inmediatamente suene a novedoso, innovador, revolucionario... y casi automáticamente, a beneficioso y mejor que lo anterior. El caso es que la universidad, por definición, sí debería ser creativa. En el sentido más genuino de la palabra, porque tendría que estar ofreciendo a la sociedad siempre las claves que necesita para conocer la realidad material, para interpretar la realidad social, para construir la realidad artificial, en los tres casos, en orden al bien común y al servicio de la persona. Como veremos en el último punto, a mi juicio el de ofrecer nuevos métodos es uno de los desafíos más claros que tiene la universidad hoy si no quiere convertirse en una lacra. Pero no adelantemos acontecimientos.

Cuando afirmo que la universidad tiene que ser creativa, aquí me refiero a que toda su labor debe estar animada por el espíritu de búsqueda de la verdad. Independientemente del tipo de ciencias que aborde, prácticas o teóricas, empíricas o humanísticas; independientemente de la titularidad de la misma: privadas, públicas o pontificias; ya digo, independientemente de todo

ello, la universidad se ha de caracterizar por buscar conocer mejor la realidad. Y por eso es creativa, ya que nunca el espíritu humano se puede dar por satisfecho con lo alcanzado, nunca la inteligencia humana agotará todas las parcelas de la realidad, nunca el ingenio humano habrá conseguido ofrecer a los demás los mejores modos de vida, los conocimientos más útiles, la sabiduría más satisfactoria.

Es muy conocida la definición que de la universidad ofrecía el Rey Alfonso X el Sabio en la Segunda de sus Siete Partidas, la ley primera del título 31 —*De los estudios en que se aprenden los saberes y de los maestros y de los escolares*—: «ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes». Desde ese primer momento originario, está clara la identidad de la institución. No hay universidad sin voluntad y entendimiento de buscar la Verdad, de dedicar al ejercicio de la razón todo el esfuerzo y el trabajo.

Una de las causas más claras de la crisis y destrucción del espíritu universitario es, precisamente, la pérdida de esta identidad, por motivos de lo más variado y que no podemos desarrollar aquí, aunque aludiremos a los principales. Decía en la década de los cuarenta el poeta Salinas en unas conferencias pronunciadas en el exilio en Puerto Rico: “se ha introducido en la universidad el principio de destrucción de la misma: la indiferencia y la falta de respeto al saber puro y a la cultura desinteresada. Se podría decir que hoy la universidad tiene en sus manos su vida o su muerte, y en muchos casos se está preparando la muerte. Algunos lo llamarán evolución. Con una palabra no se resuelve un problema, se le esquivia, se le torea”¹.

Efectivamente, con una palabra no se resuelve el problema, aunque son muchos los nominalistas de diferente cuño que hoy pululan por los ambientes culturales y comunicativos, predicando que podemos configurar la realidad con nuestro lenguaje y que basta cambiar el modo de referirnos a las cosas para cambiar su esencia misma. Ni siquiera un poeta como Salinas, buen conocedor de la fuerza del lenguaje, podía admitir que con las palabras cambiáramos la realidad. La podemos maquillar o camuflar, pero no cambiar. Y así, la identidad universitaria no puede quedar al margen de la razón,

¹ P. SALINAS, *Defensa del estudiante y de la universidad*, Ed. Renacimiento, Sevilla 2011, 52.

de la auténtica creatividad cultural que se deriva del ejercicio de la razón. Veamos con algo de detenimiento esto.

2.1. *La búsqueda de la razón*

La palabra razón, como la palabra verdad, son dos palabras muy desprestigiadas en nuestros días, tras el abuso que de ellas se hizo durante toda la Modernidad. No podemos olvidar la deriva que desde el *Discurso del Método* de Descartes tuvieron ambas realidades, convertidas en mundos cerrados y autosuficientes. Lo que por un tiempo más o menos funcionó, porque la razón humana y la teoría no son ajenas a la verdad, pero que a medida en la que se convirtieron en autorreferenciales, se absolutizaron y dejaron de referirse a lo real. Como recordaba este papa en su primera encíclica, *Lumen Fidei*, el joven Nietzsche invitaba a su hermana Elisabeth a arriesgarse, a «emprender nuevos caminos... con la inseguridad de quien procede autónomamente». Y añadía: «Aquí se dividen los caminos del hombre; si quieres alcanzar paz en el alma y felicidad, cree; pero si quieres ser discípulo de la verdad, indaga». Con lo que creer sería lo contrario de buscar. A partir de aquí, Nietzsche critica al cristianismo por haber rebajado la existencia humana, quitando novedad y aventura a la vida. La fe sería entonces como un espejismo que nos impide avanzar como hombres libres hacia el futuro².

Vemos cómo para el filósofo de la muerte de Dios, razón y verdad son sinónimos de autosuficiencia. La deriva de todo esto en los siglos XIX y XX ya las conocemos, con el surgimiento de las ideologías y sus abusos. Pero eso no es la razón ni la verdad. La dificultad con la que hoy nos encontramos, por tanto, para hablar de la razón y la verdad es la de que todos andan precavidos ante ellas, como si cuando hablamos de buscarlas estuviéramos tratando de defender alguna forma de ideología. ¡Nada más lejos de la realidad!

En diciembre del año pasado el diccionario Oxford del inglés incluyó entre su repertorio la palabra “post-truth”, que muchos se apresuraron a traducir como “post-verdad”. Pero, ¿a qué se refieren con “post-verdad?” Es una

² FRANCISCO, Enc. *Lumen fidei*, n. 2.

palabra, inventada hace unos años por el sociólogo Ralph Keyes para dar título a un ensayo. Con usos de lo más variado y dispar, con esa palabra se quiere resumir el valor que tienen en nuestra sociedad las emociones y las prolongaciones sentimentales de los hechos y realidades, por encima de los hechos mismos o de la realidad y sus razones. Huelga decir que tras el referéndum en Reino Unido para salir de la Unión Europea o la victoria de Donald Trump en las elecciones norteamericanas, son muchos los que han tirado de esa palabra para explicar el auge de los populismos.

Pero a mi juicio, lo que hacen es describir, no explicar. Necesitamos razones para ir a la causa de las cosas. La posverdad está ganando terreno a la verdad como moneda de cambio en los medios de comunicación y entre los políticos. ¿Lo hará también entre los universitarios? Confío en que no, porque precisamente en ese momento estaríamos cediendo a la apariencia frente a la realidad; a la impresión frente al contenido esencial; a lo efímero frente a lo permanente. Es mucho más cómodo hablar de posverdad que de mentira, claro. Suena menos agresivo. E incluso tiene un toque chic. El poder de la posverdad es el poder de la ausencia de la razón. Y el de la comodidad para no esforzarnos en buscar la verdad, tarea nada fácil, sin duda. Y la universidad no puede ceder ante ello.

Otro sociólogo, Zygmunt Bauman, quien acuñó el término de la modernidad líquida —lo que no quedaría muy lejos de la posverdad, pues al fin y al cabo, describe con ello a una sociedad que se guía por impresiones, sin pilares estables— afirmaba en una entrevista con motivo de la presentación de su libro *Extraños llamando a la puerta*, que urge “ayudar a los ciudadanos a entender lo que ocurre para que tomen sus propias decisiones. Entiendo que es difícil encontrar sentido a la vida, pero es menos difícil si sabes cómo funciona la realidad que si eres un ignorante”. Lo que, evidentemente, pone de nuevo sobre la mesa el valor de la razón y de la verdad como ejes de la vida personal y social. Un poco más adelante, en la misma entrevista recuerda tres cosas que dice el papa Francisco sobre cómo construir una sociedad sana.

La primera, recuperar el arte del diálogo con gente que piensa distinto, aunque eso te exponga a la posibilidad de salir derrotado. La segunda, que la

desigualdad está fuera de control no sólo en el ámbito económico, sino también en el sentido de ofrecer a la gente un lugar digno en la sociedad. Y la tercera, la importancia de la educación para unir ambas cosas: recuperar el diálogo y luchar contra la desigualdad.

Quiero fijarme en la primera de ellas: el arte del diálogo con los otros, porque resume los dos puntos que quiero abordar brevemente con ustedes: el primero, la necesidad de que la búsqueda de la verdad y de la razón se haga en comunidad; y el segundo, el diálogo como el mejor método para llevar adelante la misión de la universidad que apuntaré en el siguiente apartado.

2.2. La promoción de una comunidad

Uno de los inconvenientes por los que no resulta sencillo buscar la verdad y promover la razón es por la ausencia de auténticas comunidades de buscadores, como las que la universidad promovía en sus inicios y que forman parte de su identidad. El mercantilismo y el individualismo que permean todas las facetas de la realidad personal y social afectan, como no podía ser de otro modo, a la universidad. Pero es que la comunidad ofrece un buen antídoto contra las tentaciones de las ideologías, que no son más que expresión de soberbia intelectual. Descubrir la verdad implica ponerse al servicio de ella, no adueñarse de ella. El auténtico universitario se encuentra con la verdad, no la encierra en su mente, y menos aún en una teoría al modo de un conjunto de enunciados autosuficientes, de un sistema que define la verdad en clave de consistencia, en vez de servir para el encuentro significativo con la realidad.

Cuando el trabajo se hace en comunidad, el sujeto adquiere protagonismo en la medida en la que se abre a los otros, en la medida en la que está con ellos al servicio de la razón y de la verdad, y no en la medida en la que se sirve de todos ellos. Resulta difícil conseguir algo así, además de por el individualismo al que ya he aludido, por el modo en que el Estado ha entrado a valorar y acreditar a los profesores, induciendo una competitividad ajena a la auténtica colaboración. Pero eso no deja de ser un aspecto secundario que cualquiera dispuesto a encontrar la verdad sabrá superar sin problemas. En este punto, pues, la humildad intelectual es un paso primordial para seguir

adelante. Humildad que lejos de cualquier forma de irenismo o de cinismo, supera los falsos complejos para poner toda la fuerza de la razón y del espíritu al servicio de la Verdad.

De este modo, la comunidad universitaria aporta también ayuda, sostén. Porque buscar la verdad y poner la razón en juego exige sacrificio, esfuerzo, lucha. Y el desánimo acecha a la vuelta de la esquina.

Finalmente, la comunidad universitaria tiene un cierto carácter de élite, lo que no se contradice con la humildad intelectual de la que acabo de hablar. Ese carácter de élite reside, sobre todo, en su vocación de servicio. El saber no es un lujo, aunque sí puede serlo dedicar tiempo y dinero a que haya personas que hagan del mismo su profesión. De entrada, no tiene por qué ser algo productivo. La dinámica mercantilista, que tanto está dañando el auténtico espíritu universitario, es ajena a los modos de la búsqueda de la verdad. Que a su vez, son los mismos que exigen su difusión. Buscar la verdad y ponerla al servicio de la persona y en la promoción del bien común son todo uno. No se puede limitar a encontrar algo y no darlo a conocer. Volveremos sobre ello en el último punto dedicado a los desafíos.

3. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD: CULTIVO DEL ESPÍRITU

En segundo lugar, la universidad tiene como misión el cultivo del espíritu, la formación del universitario, y no la mera instrucción academicista, o la simple acumulación de datos y erudiciones científicas.

Decía Jaspers que “la universidad es la base sobre la cual la sociedad y el Estado pueden dar lugar a la más clara conciencia de la época. [...] es una institución con objetivos reales. Sin embargo, estos objetivos se alcanzan en un impulso ascendente del espíritu que trasciende toda realidad para regresar a ella con más claridad, seguridad y firmeza”³.

Como se ve, la misión de la universidad apela a las cuestiones más nobles del espíritu humano, ha de aspirar a transformar el mundo y la realidad por medio de la transformación y ennoblecimiento del espíritu humano, del uni-

³ K. JASPERS, *La idea de la universidad*, Eunsa, Pamplona 2013, 18.

versitario que acude a sus aulas. Si no resulta fácil defender que la identidad de la universidad estriba en la búsqueda de la verdad y el genuino uso de la razón, tampoco es fácil proponer que su misión consiste en formar a la persona, en el fondo, por la misma razón por la que se rechaza el concepto de verdad y el uso de la razón: por el miedo a la ideología, al adoctrinamiento, a la manipulación. Pero dicho miedo no tendría razón de ser si de lo que hablamos es de formar a la persona en la apertura para el descubrimiento de sí misma, de la realidad y del sentido de su quehacer profesional. Apuntaré, pues, cómo considero posible esta formación por un lado, y por otro, cómo la mejor manera para este cultivo del espíritu es el diálogo.

3.1 *La formación de la persona*

Recupero, una vez más, unas palabras de poeta Salinas ya citado: “El estudiante necesita tener conciencia de serlo. Aunque no vaya a estudiar más en su vida, esos años son una etapa de ella y debe vivirlos como estudiante. No ser un cualquiera que vive como todos y se limita a ir a clase, no. El estudiante debe poder entregarse a la atmósfera que le rodea, orgulloso de ella, integrarse en la labor común, saliendo de su estrecho recinto especial. Un estudiante es un hombre que tiene fe en que por medio del estudio y de la ampliación de sus conocimientos, va a mejorar y enriquecer su naturaleza humana, no en cantidad, sino en calidad, va a hacerse más persona, mejor persona y a cumplir mejor su destino, va a entender mejor los problemas del hombre y del mundo. El que toma el estudio como vía de acceso a beneficios de imprevisible grandeza, y no a la posesión de una habilidad que le permite ganar dinero. Lo que hay que fomentar en el estudiante es ese valor vital de la cultura, esa fe en su capacidad para elevar la naturaleza del hombre”⁴.

Aunque el texto es algo largo, creo que merece la pena porque es muy explícito en lo que supone la búsqueda de la formación personal: superar la visión utilitarista y pragmática por un lado, y aspirar a ennoblecer a la persona. Toda visión ideológica de la persona, de la realidad y del mundo mutila la capacidad del espíritu humano. Porque introduce al universitario en una

⁴ P. SALINAS, *Defensa del estudiante y de la universidad*, o.c., 50.

dinámica de relaciones yo-ello, que en buena síntesis, son las que han reducido durante los últimos dos siglos el uso de la ciencia y de la razón.

Es cierto que Kant nos previno a través de una de las formulaciones de su imperativo categórico para tratar a los demás siempre como fin y nunca como medio. Pero con la estructura de las relaciones yo-ello me estoy refiriendo aquí a una cuestión más radical que afecta a todo el modo en que nos relacionamos con la realidad, con la ciencia, con la sociedad, con la cultura, con uno mismo.

Porque el primer obstáculo para la formación auténtica del universitario es, precisamente, ese tratarse a sí mismo como ello, no saber dialogar con uno mismo, no dejarse interpelar en lo más profundo de su ser por las experiencias, por los descubrimientos, por las relaciones. El universitario se trata a sí mismo como ello cuando sólo busca un título con el que ganar dinero, cuando no estudia para formarse sino sólo para aprobar, cuando no aprovecha su estancia en la universidad para crecer en la calidad de sus relaciones con los otros, cuando no descubre en el mundo y la realidad que le rodea posibilidades de crecimiento personal.

Son muchos los sistemas de pensamiento, sobre todo en el último siglo, que nos han condicionado culturalmente para que esto sea así. Desde el materialismo marxista, que concebía, explicaba y trataba todas las relaciones (intelectuales, sociales, familiares...) como meras funciones de los intereses económicos; pasando por el psicoanálisis y sus derivados, que encerraban al hombre en el círculo de las pulsiones inconscientes; hasta terminar con los distintos estructuralismos, aún tan presentes en muchas disciplinas del área de las ciencias sociales y humanas, que consideraban todas las manifestaciones de la vida humana como expresiones de estructuras inconscientes, pre-reflexivas y colectivas.

Todo esto ha moldeado el modo de acercarse a la universidad y el rechazo de la formación personal como algo ajeno al rigor académico. Espero haber mostrado, aunque sea someramente, que nada más lejos de la realidad. O mejor, que nada más ideológico y manipulador que seguir anclados en una visión de la formación personal ajena al auténtico cultivo del espíritu. Es en este sentido que podemos hablar del diálogo como mejor método para cultivarlo. Al igual que la promoción de una comunidad de buscadores era el

mejor modo de cultivar la búsqueda de la razón, el cultivo del diálogo será la mejor manera de formar a la persona. Me explicaré.

3.2. *El fomento del diálogo*

El diálogo entre las personas permite el cultivo de las relaciones de encuentro, y de ellas, surge también el modo de relacionarse con uno mismo y con la realidad. El diálogo nos lleva a ampliar la mirada sobre lo real para evitar reducirlo a mero objeto, cuantificable y manipulable, y poder considerar la realidad como un ámbito de relaciones en el que la ciencia ocupa un espacio y aporta un conocimiento. Pero en el que es más importante descubrir el sentido. Como dice Agejas en su libro *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad*, “El desarrollo pleno de la persona pasa, pues, por el descubrimiento del sentido. Lo que supone que nuestro desarrollo nos hace cada vez más capaces de plantearnos las preguntas adecuadas. El asombro, la actitud de sorpresa ante la realidad, nos lleva a no dar nada por sentado, excepto el punto de partida: el hecho mismo de que nos encontramos ante una realidad interpelante, de que somos capaces de plantearnos las preguntas oportunas. [...] La explicación de lo real supone que somos capaces de hacernos, por tanto, la pregunta oportuna. [...] El asombro ante la realidad es la actitud que nos permite encontrarnos con la pregunta interpelante que ella nos plantea. Y la primera y más relevante pregunta que nos interpela es la pregunta por el sentido, porque es la que apela a lo más radical de nuestra naturaleza racional. [...] Para ello, el ser humano ha de acercarse a la realidad sin prejuicios y sin reduccionismos. Y gracias a esa actitud básica, descubrir que el sentido para sus anhelos está más allá del dato inmediato. Para encontrarlo, y gracias al asombro, el ser humano descubre que tiene que aprender a formular las preguntas adecuadas”⁵.

Como puede verse de estas palabras, cuando hablamos de una actitud de diálogo estamos diciendo mucho más que un mero saber escuchar respetuosamente al otro. Nos referimos a una actitud radical del espíritu que se pone en disposición de escucha, que sabe atender razones, que no se limita a lo ya

⁵ J. A. AGEJAS, *La ruta del encuentro*, universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2013, 28.

alcanzado, que confía en que el camino de la propia formación, del ennoblecimiento personal, aporta lo mejor de uno mismo a la ciencia, al bien común, a la mejora de las condiciones personales.

Dicho de otro modo, es casi un imperativo categórico porque en ese momento la ciencia pasa a ser realmente ciencia, desinteresada, aumento del saber por sí mismo, contribución personal al crecimiento material y moral de los otros. Y eso porque el camino humano es el camino de la verdad. Y la verdad no es una teoría que se sabe y domina, es una experiencia que engloba todas las dimensiones del ser humano. Es lo que Benedicto XVI les comunicaba a sus exalumnos en uno de esos cursos de verano que celebraba desde mediados de los años setenta: “Si hoy leemos en la Carta de Santiago: «Sois generados por medio de una palabra de verdad», ¿quién de nosotros podría alegrarse de la verdad que nos ha sido donada? Nos viene enseñada la pregunta: ¿Cómo se puede tener la verdad? ¡Esto es intolerancia!

La idea de verdad e intolerancia hoy están casi fusionadas entre ellas, y así no logramos creer de hecho en la verdad, o hablar de la verdad. Parece estar lejos, parece algo que es mejor no utilizar. Nadie puede decir: tengo la verdad — esta es la objeción que hay—, y justamente nadie puede tener la verdad. ¡Es la verdad la que nos posee, es algo vivo! Nosotros no somos sus poseedores, sino más bien estamos aferrados por ella. Solamente si nos dejamos guiar y mover por ella permanecemos en ella, solamente si somos, con ella y en ella, peregrinos de la verdad, entonces está en nosotros y para nosotros.

Pienso que tenemos que aprender nuevamente este «no tener la verdad». Así como no podemos decir: «mis hijos son una posesión mía», porque en realidad son un don y como don de Dios nos fueron dados para una tarea, así no podemos decir: «tengo la verdad», sino más bien: la verdad vino hacia nosotros y nos impulsa. Tenemos que aprender a dejarnos mover por ella, hacernos conducir hacia ella. Y entonces brillará de nuevo: si ella misma nos conduce y nos compenetra”⁶.

Creo que estas últimas palabras del papa Benedicto expresan bien lo que he querido apuntar con el fomento del diálogo como mejor modo para alcanzar el cultivo del espíritu, la auténtica formación. Y eso referido sólo a la cuestión del

⁶ BENEDICTO XVI, *Homilía durante la misa con sus exalumnos*. 2 de septiembre 2012.

encuentro con la verdad, pero huelga decir que esa actitud de diálogo debería llevarse a todos los ámbitos de la vida universitaria: encuentro con los profesores, el resto de los compañeros, la comunidad en su conjunto, con el fin de que esa formación alcance unos niveles mayores de excelencia.

4. DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD: LOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS

Y llego así al último punto de mi intervención, donde quiero señalar uno de los retos o desafíos que a mi juicio tiene hoy la universidad, y al que ya aludí al hablar de la creatividad cultural: descubrir en los signos de los tiempos la urgencia de aportar nuevos métodos para el desarrollo de la razón. Como decía antes, el auge de los populismos es un síntoma más de una sociedad en la que el esfuerzo racional brilla por su ausencia. Y, sobre todo, de una sociedad en la que el cultivo de lo irracional se ha extendido de tal manera que no se sabe ahora cómo hacerle frente. La etiqueta de “posverdad” no ayuda más que a describir, pero no a prescribir una solución. A las ya apuntadas, de recuperar la identidad y misión, quiero añadir ahora un desafío que considero tan específicamente universitario que no podemos dejar que pase el tiempo sin hacerle frente.

Para que la universidad reencuentre su alma —dice Llano—, para que se oriente con decisión hacia lo nuevo, es imprescindible organizar un insólito modo de pensar que sea capaz de moverse en escenarios contrafácticos, es decir, que no sacralice los hechos ni se someta dócilmente a las valoraciones culturales imperantes⁷.

4.1. *Descubrir nuevos métodos*

Creo que este es uno de los desafíos más apasionantes, porque pone en ejercicio las dos cuestiones mencionadas hasta ahora: recupera el sentido genuino de búsqueda de la verdad por un lado, y lleva al cultivo del espíritu a través del estudio y desarrollo de las ciencias particulares.

⁷ A. LLANO, *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*, Eiuusa, Madrid 2003, 42.

Es motivo de confianza saber que son muchos los que ya se han aventurado por estos derroteros. Una de las últimas iniciativas surgidas al respecto, si no me equivoco, es la convocatoria que la Fundación Joseph Ratzinger juntamente con la Universidad Francisco de Vitoria han hecho de los “Premios Razón Abierta”. Todos sabemos cómo el Cardenal Ratzinger primero, y luego Benedicto XVI, acuñó dicho concepto para promover frente al relativismo y el empirismo imperantes, la tarea de recuperar la razón, de salvarla de los límites en los que se había metido ella sola con la deriva de la Modernidad, a la que ya hemos aludido. Como se dice en la presentación de dichos Premios, el concepto de razón tiene que ensancharse para ser capaz de abarcar y explorar los aspectos de la realidad que van más allá de lo puramente empírico y lograr una síntesis armoniosa de saberes que integren la teología y la filosofía para poder comprender la realidad respetando su dimensión metafísica. Las cuestiones fundamentales del hombre, cómo vivir y cómo morir, no pueden quedar excluidas del ámbito de la racionalidad. La Razón Abierta es, por tanto, aquella que está abierta a conocer con verdad lo que le rodea, escapando de las restricciones ideológicas y subjetivistas que impregnan muchas veces el ámbito del conocimiento.

Cuando el método deja de ser un medio de acercamiento a la realidad y se convierte en un fin, cuando piensa por nosotros, entonces hemos caído presos de la ideología, hemos abandonado el camino del espíritu y nos hemos arrojado en manos de un reduccionismo que puede tener réditos interesantes, aplicaciones útiles, desarrollos beneficiosos, pero nunca promoverá el bien integral de la persona, el bien común de la sociedad, la creatividad cultural.

Estos nuevos métodos deben articular las preguntas más radicales del hombre con los modos de acercamiento a los aspectos particulares de la misma. No es posible, por poner un ejemplo rápido y creo que elocuente, que un científico considere que es un avance sin precedentes manipular embriones humanos porque él sólo busca desarrollar técnicas, y que ya verán los éticos qué hacen con ellas. Las preguntas por el *qué* y el *cómo* estar en relación. Y quien las pone en relación es la persona, el investigador. En el fondo, los métodos estarán siempre al servicio del universitario que se pre-

gunta, para permitirle hacerlo no sólo con lógica, sino también con razón en sentido amplio, esto es con coherencia entre todos los niveles de la realidad.

4.2. *El liderazgo social*

Será entonces cuando esos universitarios lograrán el auténtico liderazgo social que supere los peligros de la posverdad, de los populismos. Se trata de un liderazgo ausente en muchas de las capas de la sociedad, un liderazgo que ha de apelar al ámbito de la conciencia, un liderazgo que mejorará la sociedad en la medida en la que gracias a él las personas, empezando por los servidores públicos, se vean interpelados por un horizonte de realidad que es superior a ellos mismos, con un horizonte que constituye su intimidad desde lo más profundo.

En este sentido, me parece que es muy elocuente el reciente libro de Javier Prades, *Dar testimonio*, en el que desarrolla la categoría de testimonio como lugar de conocimiento. Claro que está pensando en los cristianos y su presencia en el mundo. Pero realmente es igualmente válido si pensamos en que la universidad ha de ser el lugar de la búsqueda, encuentro y difusión de la verdad. La Modernidad ha confundido el problema de la verdad con la cuestión del conocimiento, por lo que trabajar en el liderazgo de la universidad es proponer la necesidad de la verdad integral más allá de las certezas empíricas o subjetivas.

En ese interesante ensayo, Prades, a quien tendremos la suerte de escuchar también en este curso, aborda con todo detalle cómo es posible que la razón acceda a la verdad a través del testimonio. El liderazgo universitario encuentra en este desarrollo toda su justificación y su razón de ser, además de un interesante respaldo ante las acusaciones que sufra muchas veces la universidad por parte de quienes consideran que vive “ajena a la sociedad” o “desligada de la empresa”. Si lo pensamos bien, tales acusaciones casi podrí- an ser elogios. No digo que lo sean necesariamente en este momento, pues el hecho de no caer en los intereses meramente mercantilistas de las empresas, no necesariamente supone que esté desarrollando su labor de formación como la hemos descrito en los apartados anteriores. Al recordar a von Balthasar y su comunicación dialógica de la verdad, dice:

Frente a esa “mitología racionalista” o ideal de la razón “ab-soluta”, aparece una concepción que muestra la unidad del hombre en todas sus facultades en el acto de conocer, así como la constitutiva apertura al otro desde la raíz misma del conocimiento individual»⁸.

Desde luego no pretendo comparar el liderazgo universitario con el testimonio cristiano, pero creo que estas reflexiones de Prades nos permiten comprender mejor cómo el desafío más urgente de la universidad en una sociedad identificada por una cultura consumista, individualista y pragmática, es el de aportar claros referentes, críticamente consolidados, para el crecimiento personal, el desarrollo social y el ennoblecimiento de todas las actividades humanas.

CONCLUSIÓN

Llegamos así al final de mi intervención, que espero haya servido para suscitar algunas ideas para el debate y la reflexión. Me gustaría concluir insistiendo en el convencimiento de que nos encontramos en un momento apasionante de la Historia. Uno de esos de los que podemos esperar un desarrollo cultural intenso, una época orgánica, a decir de Rupnik. La crisis da testimonio de que la época crítica en la que hemos vivido los últimos siglos ha llegado a su fin. Y le sucederá la orgánica, es decir, una época en la que nos hemos de atender y rescatar los restos de la época crítica, sino ser creativos, aplicar un discernimiento en el que sea la vida auténtica de apertura a la verdad la que nos marque las pautas. Una época de inteligencia contemplativa, no racionalista. La universidad nace como institución antes de la época crítica que estamos cerrando. Ha quedado asfixiada, en buena medida, por la dinámica racionalista que la envolvió. Pero su fuerza como institución es mayor y supera esos límites.

Un colegio de profesores que forman comunidad, una formación personal que se desarrolla en el diálogo, en definitiva, una institución que vive de otra

⁸ J. PRADES, *Dar testimonio. La presencia de los cristianos en la sociedad plural*, BAC, Madrid 2016, 320.

manera para ofrecer una alternativa real y creativa a una cultura y una sociedad que buscan, por sus propios derroteros, modos de expresión y organización que escapen a los rígidos moldes de una Modernidad que ya ha caducado.

En este sentido, estoy convencido de que la universidad católica como decía el papa san Juan Pablo II en la *Ex Corde Ecclesiae*, “Nacida del corazón de la Iglesia, se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad” (n.1).

Confío en que estas ideas aquí expresadas ayuden a esta renovación y a esta presencia profética de la universidad en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

AGEJAS, J.A., *La ruta del encuentro*, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2013.

BENEDICTO XVI, *Homilía durante la misa con sus exalumnos*. 2 de septiembre 2012.

JASPERS, K., *La idea de la universidad*, Eunsa, Pamplona 2013.

JUAN PABLO II *Ex Corde Ecclesiae*, (1990).

LLANO, A., *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*, Eiunsa, Madrid 2003.

PRADES, J., *Dar testimonio. La presencia de los cristianos en la sociedad plural*, BAC, Madrid 2016.

RUPNIK, M.I., *El arte de la vida*, Fundación Maior, Madrid 2013.

RUPNIK, M.I., *Veo una rama de almendro*, San Pablo, Madrid 2015.

SALINAS, P., *Defensa del estudiante y de la universidad*, Ed. Renacimiento. Sevilla 2011.

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA:

www.premiosrazonabierta.org

Las universidades católicas. Perspectiva canónica

JORGE OTADUY

Universidad de Navarra

RESUMEN: El autor analiza el aspecto de la competencia eclesial en la institución universitaria, es decir, la dimensión canónica del fenómeno universitario con especial referencia a una de sus realizaciones, las universidades católicas. Se centra en la distinción entre universidades eclesiásticas y universidades católicas; la naturaleza de la universidad católica y su vinculación a la Iglesia. Analiza también las universidades católicas “de hecho”, y algunos aspectos controvertidos del régimen jurídico civil de las universidades católicas. Realiza el estudio desde la perspectiva del Derecho positivo, es decir, de la interpretación de las normas, tarea eminente del jurista destinada a lograr que las disposiciones legales sirvan efectivamente a la realización de la justicia. Destaca que en España las universidades de la Iglesia cuentan con una dilatada existencia y con un soporte jurídico sólido.

PALABRAS CLAVE: universidad católica, universidad eclesiástica, régimen normativo, *munus docendi Ecclesiae*

ABSTRACT: The author analyses the topic of ecclesial competency within the university, that is, the canonical dimension of the university with particular reference to one of its forms: that of the catholic university. The paper focuses on the distinction between ecclesial universities and catholic universities, the nature of the catholic university and its link to the Church. The paper also examines concrete catholic universities, and some controversial aspects of the civil juridical regulation of these. The study is carried out from the perspective of Positive Law, that is, the interpretation of norms, an eminent task of the jurist intended to ensure that the legal provi-

sions effectively serve the carrying out of justice. It emphasizes that in Spain the universities of the Church are widespread and have a solid legal support.

KEYWORDS: Catholic university, ecclesial university, normative structures, *munus docendi Ecclesiae*

INTRODUCCIÓN

En el marco de este curso sobre la institución universitaria, en el que prevalece más bien el enfoque filosófico o humanístico, me corresponde cambiar de registro para proceder a una exposición jurídica de la materia.

Nada tiene de extraño que el Derecho se haga presente en la realidad universitaria, nudo de intensas relaciones interpersonales que se despliegan en una inmensa variedad de intereses, facultades, expectativas, obligaciones, derechos y responsabilidades que deben ordenarse según justicia. No solamente el Estado, también la Iglesia se considera competente para extender su jurisdicción a ciertos aspectos de la vida universitaria, por más que el cultivo de las ciencias profanas sea primariamente una actividad de índole secular, perteneciente al ámbito de las realidades temporales. En las páginas que siguen se aborda, precisamente, el aspecto de la competencia eclesial en la materia, o sea, la dimensión canónica del fenómeno universitario (con especial referencia a una de sus realizaciones, las universidades católicas). Se realiza el estudio desde la perspectiva del Derecho positivo, es decir, de la interpretación de las normas, tarea eminente del jurista destinada a lograr que las disposiciones legales sirvan efectivamente a la realización de la justicia. Este enfoque obliga a referirse a la legislación eclesial vigente, que se expresa en tres niveles:

1º. Legislación universal general (contenida en el Código de Derecho canónico de 1983 y en el Código de los Cánones de las Iglesias Orientales, de 1990, si bien en este estudio no me detendré en el segundo).

2º. Legislación universal complementaria (o especial).

3º. Legislación particular (de ámbito nacional, regional o local).

En un estudio jurídico sobre universidades católicas es obligado aludir, además, al Derecho del Estado, porque estas entidades, sin menoscabo de su carácter eclesial, existen y operan en el ámbito secular y se integran plenamente en el sistema universitario nacional. De donde se sigue que necesitan ser reconocidas por los Poderes públicos y que el ordenamiento jurídico estatal es determinante del modo de ejercer sus actividades.

1. EL CÓDIGO DE DERECHO CANÓNICO DE 1983. LA DISTINCIÓN ENTRE UNIVERSIDADES ECLESIASTICAS Y UNIVERSIDADES CATÓLICAS

Puede resultar sorprendente la escasa tradición normativa del Derecho canónico en materia de universidades, más aún teniendo en cuenta la estrecha vinculación de la institución con la Iglesia desde sus orígenes¹. La explicación hay que buscarla en el general reconocimiento de su carácter de entidad autónoma, destinada a los fines específicos del estudio y de la docencia. Su condición de corporación *sui iuris* permitía que no quedara inserta en la organización estatal ni en la eclesiástica, aunque las universidades hubieran nacido y se encontraran efectivamente bajo la protección papal o real².

¹ Algunos estudios generales sobre historia de las universidades son los siguientes: RIDDER-SYMOENS, Hilde de (editor), *Historia de la universidad en Europa*, vol. I, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao 1994. Vid., en particular, cap. 3, “Relaciones con la autoridad”, a cargo de Paolo NARDI y capítulo 13, “La facultad de Teología”, redactado por Monika ASZTALOS; IYANGA PENDI, A., *Historia de la Universidad en Europa*, Valencia 2000; R. AIGRAIN, *Histoire des Universités*, París 1945; M. BAYEN, *Historia de las universidades*, Barcelona 1978; BAUDRILLART, A., *Les Universités Catholiques de France et de l'Etranger*, París 1909; S. D'IRSAY, *Histoire des Universités françaises et étrangères des origines à nos jours*, París, 1935; R. LAMAS, *Universidades católicas y sus grados académicos*, Revista Española de Derecho Canónico (1949) 173-222.

² J. HERVADA, *Sobre el estatuto de las Universidades católicas y eclesiásticas*, en *Vetera et nova. Cuestiones de Derecho canónico y afines (1958-2004)*. Segunda edición remodelada, Navarra Gráfica Ediciones, Pamplona 2005, 346. (Versión digital en dadun [Depósito Académico Digital Universidad de Navarra]. Enlace permanente: <http://hdl.handle.net/10171/386933>). El artículo fue publicado originariamente en *Raccolta*

No es posible hacer en este lugar una mínima descripción del desarrollo de la legislación histórica sobre la materia. La canonística anterior a la codificación de 1917 —por referirme al momento en el que tuvo origen la universidad católica “en sentido moderno” — se limitaba prácticamente a invocar el derecho de la Iglesia a crear centros de enseñanza superior y a regular someramente los grados académicos y sus efectos³.

El Código de 1917 desarrolló la normativa relativa a seminarios, como centros de formación del clero, diferenciados de las universidades, centros de enseñanza superior para la formación de los fieles en general; insistía en la competencia de la Iglesia para erigir escuelas de cualquier grado y reservaba a la Santa Sede la erección de universidades católicas; regulaba, por fin, los efectos canónicos de los grados académicos.

Como ha destacado oportunamente Hervada, en la etapa histórica reseñada —en congruencia con una tradición de siglos— la institución universitaria tenía una dimensión profundamente unitaria⁴. Las universidades se dedicaban al cultivo de las ciencias religiosas o profanas, sin que existiera entre ellas una regulación diferenciada. La escasa actividad normativa canónica sobre la materia favorecía esta homogeneidad jurídica.

En 1931, sin embargo, se promulgó la primera ley canónica dedicada específicamente a las universidades y facultades de estudios eclesiásticos, la Constitución Apostólica *Deus scientiarum Dominus*. En sí misma, la norma no cuestionaba la unidad de la institución universitaria, si bien con el tiempo pudo apreciarse una creciente tendencia al aislamiento por parte de las facultades de ciencias sagradas⁵. La Constitución Apostólica *Sapientia Christiana* actualizó en 1979 el régimen de estas instituciones.

di scritti in onore di Pio Fedele, vol. I, Pubblicazioni della Facoltà di Giurisprudenza. Università degli Studi di Perugia, Tip. Porziuncola, Assisi 1984, 491-512.

³ *Ibidem*. 349-350. Sobre la regulación de los grados académicos con anterioridad a la promulgación de *Deus Scientiarum Dominus* vid. R. LAMAS, *Universidades católicas...*, cit., 189-192.

⁴ J. HERVADA, *Sobre el estatuto de las Universidades católicas y eclesiásticas*, cit., 351.

⁵ En expresión de Hervada, “un cierto encapsulamiento”. *Sobre el estatuto de las Universidades católicas y eclesiásticas...*, cit., 354.

El Código de 1983 vino a sancionar definitivamente la distinción conceptual entre universidades católicas y universidades eclesíásticas, dando lugar, además, a dos regímenes normativos diferenciados en sendos capítulos del cuerpo legal: a las primeras se dedican los cánones 807 a 814 y a las segundas los cánones 815 a 821.

Es indudable que la diversificación encuentra una poderosa justificación, porque el objeto de la actividad es en un caso el cultivo de las ciencias sagradas y en otro del desarrollo de la ciencia en general. Es diferente, en consecuencia, el modo de participación en la misión de la Iglesia y el grado de relación con la autoridad. Por expresarlo de manera algo más precisa desde el punto de vista canónico, podemos advertir que la diferencia estriba en el modo de ejercer la Iglesia el *munus docendi* en uno y otro caso. Aquellas ciencias que tienen por objeto el estudio de la Verdad revelada no pueden ser completamente independientes del magisterio de la Iglesia, porque a ella le confió su divino fundador la fiel interpretación de su contenido. El desarrollo de esas ciencias forma parte, en sentido propio, de la función de enseñar de la Iglesia, aunque quienes las cultivan gocen de amplios espacios de autonomía científica. En cambio, la actividad de las universidades dedicadas a las ciencias en general —aquellas que no tienen por objeto las Verdad revelada ni se encuentran directamente en conexión con ella— guardan con la misión de la Iglesia —con el *munus docendi*, por lo que aquí interesa— una relación solamente indirecta.

Como suele hacerse notar, esta neta distinción conceptual y de régimen jurídico entre universidades católicas y eclesíásticas constituye la principal aportación en la materia del Código de 1983. Ahora bien, tan señalada “clarificación normativa” puede conducir —como sucede cuando se pretende encajar la realidad en un marco excesivamente esquemático- a separar de tal modo ambas instituciones que conduzca a la expulsión de las facultades y universidades eclesíásticas de la categoría común de universidad y a su transformación en centros para la formación del clero.

A pesar de la relativa extensión del cuadro normativo del Código de 1983 en materia de universidades, si se compara con el de 1917 y las disposiciones anteriores, no pasa de presentar un marco básico necesitado de un desarrollo ulterior.

2. LA CONSTITUCIÓN APOSTÓLICA *EX CORDE ECCLESIAE*

Prescindo de la regulación propia de las facultades y universidades eclesiásticas —que continúan por ahora bajo la regla de la Constitución Apostólica *Sapientia christiana*— para centrar mi atención en las universidades católicas.

En 1990 se promulgó finalmente la norma de Derecho universal sobre las universidades católicas (la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, de san Juan Pablo II⁶), resultado de un largo proceso de elaboración, que se remonta a los años 70 del pasado siglo, llevado a cabo en el seno de la Congregación para la Educación Católica y con la destacada colaboración de la FIUC (Federación Internacional de Universidades Católicas). Tras sucesivos esquemas, vio la luz el texto definitivo que tiene características formales muy singulares⁷. Consta de dos partes; la primera, de carácter doctrinal, se extiende a lo largo de cuarenta y nueve puntos; la segunda, de índole propiamente normativa, consta de solamente siete artículos y cuatro disposiciones transitorias.

La sorprendente configuración del texto es reflejo de la particularidad de la materia. El legislador canónico parece ser consciente de que las normas jurídicas en materia universitaria no pueden ser objeto de imposición y se hacen preceder de una elaborada fundamentación doctrinal. Por otra parte, el régimen normativo es sumamente escueto, lo que responde, a mi juicio, a la vigencia del principio de autonomía de las universidades en Derecho canónico, que aconseja reducir la intervención normativa a lo esencial; y también a que las normas de Derecho universal de la Constitución Apostólica se abren a un desarrollo ulterior por parte del Derecho particular⁸.

⁶ AAS 82 (1990) 1475-1509.

⁷ Una buena síntesis de los precedentes y de los esquemas previos de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* puede encontrarse en J.A. SILVA GARCÍA, *La identidad de la Universidad Católica*, Cuadernos doctorales 23 (2009) 284-296. Más ampliamente, M. R., TRIPPOLE, *Ex Corde Ecclesiae: A History from Land O'Lakes to Now*, *Review for Religious* 59, 2000, 454-470 y P. GUIBERTEAU, *L'histoire d'un texte (Ex corde Ecclesiae)*, *Revue de l'Institut Catholique de Paris - Transversalités* 37 (1991) 3-11. También, FALISE, M., *Roma y las universidades católicas. Un diálogo con éxito*, *Razón y Fe* 223, I (1991) 529-537.

⁸ Por lo que se refiere a nuestro país, vid. *Decreto General para aplicar en España la Constitución Apostólica Ex corde Ecclesiae sobre universidades católicas*, de 11 de febrero de

Los dos aspectos más importantes de los que se ocupa esta ley canónica son los relativos a la determinación de la identidad católica de la institución (lo que constituye el elemento sustancial de la universidad católica); y al establecimiento del tipo o grado de vinculación de la universidad con la Iglesia (el elemento formal).

Vaya por delante que el segundo es el determinante de la configuración de una universidad católica en sentido legal. Tal calificación se hace depender radicalmente, en efecto, de la concurrencia del elemento formal —la específica vinculación a la Iglesia—, si bien ese vínculo comporta —como no podría ser de otro modo— la efectiva realización del elemento sustantivo, es decir, la verdadera inspiración cristiana de la entidad universitaria⁹.

En el momento de identificar canónicamente a las universidades católicas, el legislador se inclina en favor de la claridad y de la seguridad jurídica, en detrimento, quizá, de otros valores que merecerían mayor estima por parte del Derecho.

3. LA NATURALEZA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA

La identidad de una universidad católica viene determinada por la realización plena de los dos elementos que constituyen la categoría: que se trate de una verdadera universidad y que su inspiración responda a los principios de la doctrina católica.

Es lo que subraya el Proemio de la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*: «La universidad Católica, *en cuanto universidad*, es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales» (núm. 12).

1995, en BOCEE (1995) 46, 47-51. Puede consultarse la versión digital en la *Colección documental informática de la Conferencia Episcopal Española*
<http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/>.

⁹ Cfr. PAGE, R., *De la universidad realmente católica a la universidad jurídicamente católica*, Concilium 255 (1994) 873-883.

Además, «*en cuanto católica* —continúa—, la universidad se propone garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario y para ello debe reunir las *características esenciales* siguientes: 1. Una inspiración cristiana por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la Comunidad universitaria como tal; 2. Una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones; 3. La fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia; 4. El esfuerzo institucional al servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida».

Estos principios encuentran su expresión normativa en el artículo 2 de *Ex corde Ecclesiae*, que arranca con una definición de la universidad católica con reminiscencias de la fórmula clásica: «comunidad de estudiosos que representa varias ramas del saber humano, dedicada a la investigación, a la enseñanza y a varias formas de servicios, correspondientes con su misión cultural». En el párrafo segundo se hace referencia a los dos elementos definidores de su personalidad: «Una universidad católica, en cuanto católica, *inspira y realiza* su investigación, la enseñanza y todas las demás actividades según los ideales, principios y actitudes católicos. La universidad católica está *vinculada* a la Iglesia o por el trámite de un formal vínculo constitutivo o estatutario, o en virtud de un compromiso institucional asumido por sus responsables». El segundo aspecto —la vinculación eclesial— remite al artículo tercero en el que se detalla la tipología de las universidades.

La inspiración en los principios católicos se materializa en las disposiciones de los párrafos 3 y 4 del mismo artículo. En el primero se alude a la necesidad de manifestar públicamente su identidad, de modo que se refleje adecuadamente en las normas estatutarias y pueda ser fácilmente conocido por todos; en el siguiente, se insiste en que la enseñanza y la disciplina católicas han de ejercer una efectiva influencia en todas las actividades, con referencia específica a los actos oficiales. Todo ello sin perjuicio del respeto debido a la libertad de conciencia de todas las personas, así como a la autonomía institucional de la universidad (para que

desarrolle, cabalmente, su identidad específica) y a la libertad de investigación y de enseñanza (parágrafo 5)¹⁰.

4. LA VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA A LA IGLESIA

El elemento formal, como ya hemos advertido, determina en sentido jurídico la catolicidad de la institución. Según el grado de vinculación eclesial, el artículo tercero de *Ex corde Ecclesiae* establece tres categorías de universidad católica:

1ª. Erigida o aprobada por la Santa Sede, por una Conferencia Episcopal o por otra Asamblea de la Jerarquía Católica, y por un Obispo diocesano.

2ª. Erigida por un Instituto Religioso o por otra persona jurídica pública, con el consentimiento del Obispo diocesano.

¹⁰ Para facilitar el seguimiento de la argumentación citaré en cada caso el texto normativo completo objeto de análisis.

Artículo 2. *La naturaleza de una Universidad Católica*

§ 1. Una Universidad Católica, como toda Universidad, es una comunidad de estudiosos que representa varias ramas del saber humano. Ella se dedica a la investigación, a la enseñanza y a varias formas de servicios, correspondientes con su misión cultural.

§ 2. Una Universidad Católica, en cuanto católica, inspira y realiza su investigación, la enseñanza y todas las demás actividades según los ideales, principios y actitudes católicos. Ella está vinculada a la Iglesia o por el trámite de un formal vínculo constitutivo o estatutario, o en virtud de un compromiso institucional asumido por sus responsables.

§ 3. Toda Universidad Católica debe manifestar su propia identidad católica o con una declaración de su misión, o con otro documento público apropiado, a menos que sea autorizada diversamente por la Autoridad eclesiástica competente. Ella debe proveerse, particularmente mediante su estructura y sus reglamentos, de los medios necesarios para garantizar la expresión y la conservación de tal identidad en conformidad con el § 2.

§ 4. La enseñanza y la disciplina católicas deben influir sobre todas las actividades de la universidad, respetando al mismo tiempo plenamente la libertad de conciencia de cada persona. Todo acto oficial de la Universidad debe estar de acuerdo con su identidad católica.

§ 5. Una universidad católica posee la autonomía necesaria para desarrollar su identidad específica y realizar su misión propia. La libertad de investigación y de enseñanza es reconocida y respetada según los principios y métodos propios de cada disciplina, siempre que sean salvaguardados los derechos de las personas y de la comunidad y dentro de las exigencias de la verdad y del bien común.

3ª. Erigida por otras personas eclesiásticas o por laicos. Tal universidad podrá considerarse universidad católica sólo con el consentimiento de la Autoridad eclesiástica competente, según las condiciones que serán acordadas por las partes.

Antes de analizar las características de cada una de las categorías, la norma transcrita merece una valoración de conjunto.

Nos encontramos ante la novedad más radical de *Ex corde Ecclesiae*, puesto que rompe con el principio de la reserva a la Santa Sede de la erección de universidades mantenido desde el origen de la figura de universidad católica en sentido moderno y se amplía al máximo el elenco de sujetos habilitados para fundar este tipo de instituciones: conferencias episcopales, otras asambleas de obispos, obispos diocesanos, institutos religiosos, personas jurídicas públicas, personas jurídicas privadas y fieles laicos.

La disposición resulta profundamente innovadora. El Código de 1983 no hizo ninguna afirmación explícita que pudiera interpretarse como un avance en esa dirección, sino que mantuvo la ya clásica referencia, en el canon 807, a que «la Iglesia tiene derecho a erigir y dirigir universidades». Es claro que “la Iglesia” no *Ecclesiae* se reduce a la Santa Sede, pero es igualmente cierto que hasta ahora la singular y cualificada función de constituir un centro universitario se reservaba a quien en nombre de la autoridad suprema ejerce el gobierno en el más alto nivel eclesial.

La novedad legislativa, en sí misma, merece una valoración positiva, si bien podría tener derivaciones colaterales indeseables.

Debe alabarse que en materia universitaria se abra el cauce para que los fieles puedan ejercer sin trabas el derecho fundamental a promover y sostener la acción apostólica con sus propias iniciativas —en este caso académicas—, reconocido en el canon 216¹¹. Si los promotores son laicos, procede invocar además el canon 225, que garantiza el ejercicio del derecho al apos-

¹¹ Vid., D. CENALMOR, *sub c. 216*, en *Comentario exegético al Código de Derecho Canónico*, II/1, EUNSA, Pamplona 2002, 118-120. Una visión general sobre los derechos de los fieles puede encontrarse en E. MOLANO, «Derechos y obligaciones de los fieles», en J. OTADUY - A. VIANA - J. SEDANO (eds.), *Diccionario General de Derecho Canónico*, III, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra) 2013, 230-235 (en adelante, *DGDC*).

tolado mediante «la realización de las cosas temporales» y «el ejercicio de las tareas seculares» —como son las universitarias—, todo ello en el régimen de libertad que corresponde a los laicos en los asuntos terrenos, reconocido en el canon 227¹².

La ciencia es una realidad perteneciente al ámbito de lo temporal —con las salvedades conocidas en el caso de las ciencias sagradas—, que guarda, sin embargo, una relación indirecta, pero de gran relevancia, con la realización de la misión de la Iglesia. No es función propia —y menos aún exclusiva— de la jerarquía el impulso de la actividad apostólica en este sector de las realidades humanas, que debe encontrarse abierta, como se ve, a la iniciativa de los fieles y de instituciones de cualquier condición canónica.

Lo novedoso del cambio legislativo explicaría, en parte, los problemas que se suscitaron en España con ocasión de la aplicación de estas normas. Me refiero a la creación, en los años 90 del pasado siglo, de las universidades católicas Santa Teresa de Ávila y San Antonio de Murcia, que dio lugar a diversos conflictos en sede canónica y civil, consecuencia de incertidumbres o confusiones en la interpretación de *Ex corde Ecclesiae* y de sus normas de desarrollo.

En el caso de la católica de Ávila, se trataba de una universidad promovida por el obispo diocesano, pero cuya titularidad correspondía a una entidad civil. La católica de Murcia fue promovida por un laico, pero la figura del obispo no quedó bien perfilada en los estatutos; tanto es así, que costó diez años dilucidar si la titularidad de la universidad correspondía al promotor laico o a al obispo.

Conviene detenerse en una interpretación detallada de las normas sobre las diferentes tipos de universidades y las normas específicas de cada una de las categorías, para facilitar su recta aplicación. Es lo que me propongo realizar seguidamente.

¹² Vid., E. CAPARROS, *sub c. 225*, en *Comentario exegético al Código de Derecho Canónico*, II/1, EUNSA, Pamplona 2002, 168-173 y *sub c. 227*, en *Comentario exegético al Código de Derecho Canónico*, II/1, EUNSA, Pamplona 2002, 180-187. Una visión general sobre los derechos de los laicos puede encontrarse en E. CAPARROS, «Derechos y obligaciones de los laicos», en *DGDC*, III, 236-243.

4.1. Universidades erigidas o aprobadas por la Santa Sede, por una conferencia episcopal o por otra asamblea de la jerarquía católica, y por un obispo diocesano (Art. 3 § 1)

Según el grado de vinculación eclesial, el artículo tercero de *Ex corde Ecclesiae* establece tres categorías de universidades católicas¹³. En la primera se agrupan las universidades cuya titularidad corresponde a la Iglesia institucional («erigidas o aprobadas por la Santa Sede, por una conferencia episcopal o por otra asamblea de la jerarquía católica, y por un obispo diocesano»). La dependencia de la Iglesia se establece en virtud de un “vínculo constitutivo” (art. 2 § 2 *Ex corde Ecclesiae*).

La universidad se constituye en el ordenamiento de la Iglesia como una persona jurídica pública, bajo la dependencia de la autoridad eclesiástica que la creó (la erección es el trámite previsto para la configuración de las personas jurídicas públicas en la Iglesia). Las consecuencias principales en términos jurídicos son que la universidad actúa en nombre de la Iglesia y que sus bienes son eclesiásticos.

Con arreglo a lo dispuesto en el artículo 3 § 4 de la Constitución Apostólica, los estatutos de estas universidades «deberán ser aprobados por la autoridad eclesiástica competente», como corresponde a una entidad que tiene personalidad jurídica en la Iglesia, más aún si es de carácter público.

También las conferencias episcopales y otras asambleas de la jerarquía católica pueden fundar universidades. La existencia de una universidad católica nacional parece una opción razonable, al menos sobre el papel, conside-

¹³ El artículo tercero se expresa literalmente en los siguientes términos:

Artículo 3. *Erección de una universidad católica*

§ 1. Una universidad católica puede ser erigida o aprobada por la Santa Sede, por una Conferencia Episcopal o por otra Asamblea de la Jerarquía católica, y por un obispo diocesano.

§ 2. Con el consentimiento del obispo diocesano una universidad católica puede ser erigida también por un Instituto religioso o por otra persona jurídica pública.

§ 3. Una universidad católica puede ser erigida por otras personas eclesiásticas o por laicos. Tal universidad podrá considerarse universidad católica sólo con el consentimiento de la autoridad eclesiástica competente, según las condiciones que serán acordadas por las partes.

§ 4. En los casos mencionados en los §§ 1 y 2, los Estatutos deberán ser aprobados por la autoridad eclesiástica competente.

rando que el respaldo unitario de los obispos ofrecería una mayor garantía de la calidad de la institución.

La Santa Sede, naturalmente, mantiene intacta su competencia tradicional en la materia. No parece, sin embargo, que la lógica de la Constitución Apostólica sea proclive a la intervención en esta materia de la más alta autoridad de la Iglesia. Pienso, más bien, que sucede lo contrario: se favorece la actuación de las instancias inferiores y, en consecuencia, la atribución del título de “pontificia” a las universidades católicas será cada vez menos frecuente. El calificativo tenderá a quedar reservado para las universidades y facultades eclesíásticas, cuya erección continúa reservada a la Sede Apostólica.

En la práctica —al menos en España—, la mayoría de las universidades del artículo 3 § 1 son de fundación episcopal. El modelo suscita algunas reticencias, si bien las circunstancias son muy variadas y sin duda pueden presentarse muy buenas razones para que un obispo lleve a la práctica una iniciativa de este tipo.

Por una parte, la dependencia del obispo no tendría que conllevar la concentración excesiva del área de influencia de la universidad en el ámbito diocesano, mediante, por ejemplo, el establecimiento de titulaciones de interés local o la concesión de ayudas en favor exclusivamente de los estudiantes autóctonos. Hay una cierta contradicción entre la idea de universidad y la estricta delimitación geográfica. Una universidad aspira, por definición, a atraer estudiantes de otras regiones y de otros países; la institución, si es realmente universitaria, nace ya con miras universales. En este aspecto no cabe establecer analogía con el régimen canónico de las asociaciones, que viene determinado rigurosamente según el ámbito territorial de actuación: diocesano, nacional, internacional. Una universidad, con independencia de su localización, ejerce influencia —o debería hacerlo— en todo el territorio nacional, sin necesidad de multiplicar sus sedes. La marcada tendencia al provincianismo propio del sistema universitario español no debería operar como coartada de los obispos para replicar en ámbito eclesíástico un fenómeno tan indeseable.

El carácter diocesano de la universidad plantea otras cuestiones proble-

máticas más de fondo. No se puede perder de vista que la tarea universitaria en el sector de las ciencias no eclesiológicas pertenece al ámbito secular y que la relación con el *munus docendi Ecclesiae* es solamente indirecta. Además, se trata de un cometido sumamente especializado por razón de la actividad y la organización diocesana no siempre cuenta con los recursos necesarios para su ejecución de un modo eficiente. La necesidad de asegurar la continuidad de la universidad en el tiempo aconseja que la empresa educativa cuente con el respaldo de alguna institución especializada que descargue de esa responsabilidad directa a la diócesis y a los sucesivos pastores que a lo largo de los años —y de las décadas— asuman en ella el oficio capital, quizá sin el mismo entusiasmo académico y con otras prioridades en materia de evangelización.

En definitiva, ¿es la universidad una institución a la que corresponde la diocesaneidad? ¿Conviene que la universidad se constituya como un servicio de la estructura diocesana (si bien en régimen de cierta autonomía por su carácter académico)? Tengo dudas acerca de que las universidades de iniciativa episcopal, que no dispongan del respaldo de una institución consistente más allá de la curia diocesana, sean capaces de realizar la mejor versión de la universidad católica.

4.2. Universidades erigidas por un instituto religioso o por otra persona jurídica pública, con el consentimiento del obispo diocesano (Art. 3 § 2)

Una universidad católica podría ser erigida, al amparo del artículo 3 § 2 *de Ex corde Ecclesiae*, por una asociación pública de fieles, o una fundación de la misma índole, por un instituto secular, una sociedad de vida apostólica o un instituto religioso¹⁴. La mención explícita a los institutos religiosos puede interpretarse como homenaje a una benemérita tradición en materia de creación de universidades y también como reconocimiento de su capacidad —en el caso de los institutos clericales de Derecho pontificio— de ejercicio de la

¹⁴ La norma se refiere expresamente a las universidades erigidas «por un Instituto religioso o por otra persona jurídica pública».

potestad de régimen en su propio ámbito y constituir por sí mismos entidades canónicas subordinadas para la realización de sus fines, como pueden ser asociaciones, fundaciones y ahora también universidades.

La norma que comentamos parece extender la facultad de crear universidades católicas a las restantes personas jurídicas, siempre que tengan carácter público. De ser exactamente así, nos encontraríamos ante una notable innovación del ordenamiento canónico: una persona jurídica pública —por ejemplo, una asociación de fieles— estaría actuando como autoridad eclesiástica a los efectos de constituir otra persona jurídica pública en la Iglesia. Sin embargo, la reserva a la autoridad eclesiástica competente de la facultad de aprobar los estatutos de la nueva universidad, según lo dispuesto en el parágrafo 4 del mismo artículo, viene a matizar esa conclusión¹⁵.

El uso del término erección en este artículo 3 § 2 es, a mi juicio, inapropiado, y no puede entenderse en la acepción técnica de constitución de una persona jurídica pública en la Iglesia. En este contexto se alude más bien al acto de fundación de la universidad en sentido social; a la puesta en marcha de la iniciativa, como expresión de la voluntad de constituir una empresa académica y apostólica. Posteriormente, se requiere la intervención de la autoridad eclesiástica para la aprobación de los estatutos. Si la nueva entidad canónica constituida —la universidad, en este supuesto— es de carácter público, la erección no se produce en realidad hasta que la autoridad emita el decreto de aprobación de estatutos. Sin aprobación de estatutos, con otras palabras, no hay erección, porque no puede existir una persona jurídica pública sin la intervención de la autoridad.

Cabe preguntarse si la universidad resultante de la iniciativa del instituto religioso o de la persona jurídica pública en cuestión pudiera constituirse como persona jurídica privada. No se excluye expresamente, pero no me parece que sea lo que mejor se ajuste al Derecho. Un ente privado se constituye en la Iglesia mediante simple acuerdo entre los fieles y, si el Derecho no establece otra cosa, basta que la autoridad revise sus estatutos para que pueda desarrollar libremente su actividad. En el caso de las uni-

¹⁵ «En los casos mencionados en los §§ 1 y 2, los Estatutos deberán ser aprobados por la autoridad eclesiástica competente».

versidades del artículo 3 § 2 la aprobación de los estatutos —con la consiguiente adquisición de la personalidad jurídica— es obligada, a tenor de lo previsto en el párrafo § 4 del mismo artículo 3 de *Ex corde Ecclesiae*. Sin embargo —y es lo que interesa a estos efectos— la iniciativa de crear la universidad no es en este caso de un grupo de fieles sino de carácter institucional y no sería congruente que la personalidad del ente resultante fuera privada. La condición privada de una entidad canónica no debería ser el resultado de una decisión estratégica o de la conveniencia de la entidad pública promotora, con vistas a lograr una mayor autonomía respecto de la autoridad eclesiástica en el ejercicio de sus actividades o en la gestión de su patrimonio, sino el reconocimiento por parte del Derecho de un fenómeno social genuino, cual es la libre iniciativa de un grupo de fieles con una finalidad apostólica en un sector de actividad no reservado a la jerarquía. El supuesto descrito en el párrafo segundo del artículo 3 de *Ex corde Ecclesiae* no responde a estas notas.

¿Cuál sería la autoridad eclesiástica competente para la aprobación de estatutos a la que remite el párrafo 4? Entiendo que aquella a la que se encuentra sujeta la persona jurídica promotora. Según quién haya erigido la entidad —instituto de vida consagrada, asociación o fundación pública—, habrá que acudir al obispo (entidades diocesanas), a la conferencia episcopal o a otra asamblea de la jerarquía católica (entidades nacionales), o a la Santa Sede (entidades de Derecho pontificio o internacionales).

En todo caso, la erección de la universidad requiere el consentimiento del obispo del lugar en el que se establezca su sede. Esta intervención viene exigida por el deber de vigilancia que el ordenamiento canónico impone a la autoridad diocesana local, con vistas a la tutela de la recta doctrina y de la disciplina general de la Iglesia¹⁶. Ni que decir tiene que la autoridad diocesa-

¹⁶ El canon 392 § 2 es una referencia clara en materia de la vigilancia que corresponde al obispo en la diócesis, para evitar que se introduzcan abusos en la disciplina eclesiástica, especialmente acerca del ministerio de la palabra, la celebración de los sacramentos y sacramentales, el culto de Dios y de los Santos y la administración de los bienes. También incorpora otros matices el canon 386, pero sin perder de vista, como recuerda J. L. Gutiérrez, que ninguna enumeración de esas funciones del obispo puede considerarse exhaustiva. J.

na no pasa a ostentar por ello la titularidad de la universidad, que permanece en manos de la asociación, fundación o instituto promotor de la entidad.

4.3. Universidades erigidas por otras personas eclesíásticas o por laicos. Tal universidad podrá considerarse universidad católica sólo con el consentimiento de la autoridad eclesíástica competente, según las condiciones que serán acordadas por las partes (Art. 3 § 3)

Cobra en este punto particular relevancia lo apuntado anteriormente acerca del derecho fundamental de los fieles a promover la acción apostólica con sus propias iniciativas (c. 216) y de los laicos, en particular, para ejercer el apostolado de manera que logren «impregnar y perfeccionar el orden temporal con el espíritu evangélico» (c. 225), actuando de manera individual o asociada (c. 215), con la libertad que a ellos les corresponde en los asuntos terrenos (c. 227).

En sintonía con estos criterios constitucionales del Derecho canónico, la norma que comentamos se abre ampliamente en materia de fundación de universidades a la intervención de diferentes sujetos. Cualquier “persona eclesíástica” se encuentra habilitada para hacerlo. La única condición es que, en efecto, sea “eclesíástica”, o sea, se trate de una entidad u organización constituida en el seno del ordenamiento canónico. Se excluye que la entidad promotora de la universidad católica sea de carácter civil (las asociaciones o fundaciones civiles no son sujetos en el ordenamiento canónico)¹⁷.

Las “personas eclesíásticas” mencionadas pueden ser privadas. Es más, la norma se refiere específicamente a ellas, pues el párrafo anterior se ha ocupado de las personas públicas. Los términos de la norma sugieren que podría incluso tratarse de un ente sin personalidad, como por ejemplo una asociación de fieles con estatutos simplemente revisados. Resulta una hipó-

L. GUTIÉRREZ, sub. c. 392 en *Código de Derecho Canónico. Edición anotada a cargo del Instituto Martín de Azpilcueta*, 8ª ed., Pamplona 2015, 319-320).

¹⁷ «3. Una universidad católica puede ser erigida por otras personas eclesíásticas o por laicos. Tal universidad podrá considerarse universidad católica sólo con el consentimiento de la autoridad eclesíástica competente, según las condiciones que serán acordadas por las partes».

tesis en principio poco plausible, pues la envergadura de la iniciativa académica propuesta parece requerir un mayor apoyo estructural, pero cabe en la expresión legal. Es significativo, en este sentido, que se utilice la genérica expresión “personas eclesíásticas” omitiendo la referencia a la personalidad jurídica.

Lo anterior nada tiene de extraño cuando se admite que también la persona física —el laico, en particular, a quien menciona la norma— puede ser promotora de universidades católicas. Esta apertura hacia las iniciativas individuales resulta congruente con el reconocimiento como sujeto de derechos y deberes en la Iglesia —es decir, como persona— a quien se incorpora a la Iglesia mediante el bautismo. Todo ello teniendo en cuenta la condición de cada uno, en este caso la condición laical, que el derecho estima adecuada para contribuir a la misión de la Iglesia, concretamente, mediante la constitución de universidades católicas¹⁸.

Para que estas universidades “erigidas” por otras personas eclesíásticas o por laicos obtengan el carácter de católica es necesario el consentimiento de la autoridad eclesíástica competente. Normalmente se tratará del obispo de la diócesis en la que la universidad establezca su sede, pero no habría que descartar la posibilidad de que la entidad canónica privada o el fiel laico promotor recurrieran a la conferencia episcopal, si la iniciativa se estimara de ámbito nacional y encontrara el respaldo de la mayoría de los obispos del país. Más extraña sería la intervención en estos casos de la autoridad suprema de la Iglesia, aunque la solución cabría asimismo dentro de la norma.

El consentimiento de la autoridad para que la universidad pueda considerarse católica se hace depender de la observancia de las condiciones negociadas entre las partes —el promotor y la autoridad competente— para la garantía de su identidad religiosa. El contenido de las cláusulas tendría que hacer efectivo el deber de la universidad de guardar la comunión con la Igle-

¹⁸ En efecto “por el bautismo, el hombre se incorpora a la Iglesia de Cristo y se constituye persona en ella, con los deberes y derechos que son propios de los cristianos, teniendo en cuenta la condición de cada uno, en cuanto estén en la comunión eclesíástica y no lo impida una sanción legítimamente impuesta” (canon 96). Vid., A. DE FUENMAYOR, *sub c. 96*, en *Comentario exegético al Código de Derecho Canónico*, I, EUNSA, Pamplona 2002, 719-722.

sia universal, con la Iglesia particular y, en especial, con los obispos diocesanos de la región o de la nación en la que se encuentre establecida (según dispone el artículo 5 § 1 de *Ex corde Ecclesiae*). En concreto, el acuerdo entre la autoridad eclesiástica y la académica permitirá al obispo diocesano el ejercicio de su responsabilidad de promover la buena marcha de la universidad en su diócesis y de practicar la vigilancia que le corresponde para mantener y fortalecer el carácter católico de la institución. En concreto, habrá de abordarse lo relativo a la resolución de los problemas que en relación con este aspecto puedan suscitarse (así lo establece el artículo 5 § 2). Por último, estas universidades tienen que informar periódicamente al obispo de la diócesis en la que se encuentra la sede central de la institución¹⁹.

Los estatutos, sin embargo, no requieren la aprobación —ni la revisión— de la autoridad eclesiástica. La titularidad corresponde a la entidad promotora así como la responsabilidad en todos los aspectos relativos a la actividad y a la gestión del ente.

De las tres categorías de universidades católicas, la tercera es la que tiene una consistencia canónica más débil, si se puede hablar así. Incluso la expresión de la norma legal parece insinuar una duda sobre la verdadera naturaleza católica —y canónica— de la universidad, al decir que ésta “podrá consi-

¹⁹ El texto completo del citado artículo 5 —que lleva por título *La universidad católica en la Iglesia*— es el siguiente:

§ 1. Toda universidad católica debe mantener la comunión con la Iglesia universal y con la Santa Sede; debe estar en estrecha comunión con la Iglesia particular y, en especial, con los obispos diocesanos de la región o de la nación en la que está situada. De acuerdo con su naturaleza de universidad, la universidad católica contribuirá a la acción evangelizadora de la Iglesia.

§ 2. Todo obispo tiene la responsabilidad de promover la buena marcha de las universidades católicas en su diócesis, y tiene el derecho y el deber de vigilar para mantener y fortalecer su carácter católico. Si surgieran problemas acerca de tal requisito esencial, el obispo local tomará las medidas necesarias para resolverlos, de acuerdo con las autoridades académicas competentes y conforme a los procedimientos establecidos y -si fuera necesario- con la ayuda de la Santa Sede.

§ 3. Toda universidad católica, incluida en el Art. 3, §§ 1 y 2, debe enviar periódicamente a la autoridad eclesiástica competente un informe específico concerniente a la universidad y a sus actividades. Las otras universidades deben comunicar tales informaciones al obispo de la diócesis en la que se encuentra la sede central de la Institución.

derarse” como tal si cumple las condiciones establecidas, pero no afirma que “lo sea” realmente.

Ciertamente, las universidades del tercer tipo tienen una menor carga institucional y no actúan en nombre de la Iglesia, como las personas jurídicas públicas. Sin embargo, hay que sostener resueltamente que son entidades canónicas, porque se encuentran sujetas al ordenamiento jurídico de la Iglesia. Mientras ostenten legítimamente la denominación de universidad católica, se encuentran sujetas a las disposiciones de la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*. Sin ningún reparo puede decirse que “son” universidades católicas, y no solo que pueden “denominarse” de ese modo. Aunque no actúen en nombre de la Iglesia, porque no son personas jurídicas públicas, encuentran un respaldo de la jerarquía —a la que en cierto grado comprometen—, como contrapartida por la obligación que estas universidades asumen de observar lo dispuesto en el ordenamiento canónico mediante el trámite de las condiciones pactadas con la autoridad eclesiástica.

5. LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS “DE HECHO”

Esta última afirmación me parece de capital importancia para distinguir las universidades anteriores —en las diversas modalidades previstas en el artículo 3 de *Ex corde Ecclesiae*— de las universidades que existen *extra muros* del ordenamiento canónico, por más que respondan a una inspiración cristiana. Me refiero a las universidades que el canon 808 del Código de Derecho Canónico denomina católicas “de hecho” (“reapse catholicae”), que no por ello pueden utilizar el título de universidad católica²⁰.

Estas instituciones pueden tener una identidad religiosa tan marcada como las otras pero carecen de vinculación formal con la autoridad de la Iglesia, que es lo relevante a los efectos de su calificación jurídico-canónica. Estos centros académicos responden a la iniciativa de entidades civiles o de personas físicas que actúan con arreglo al ordenamiento jurídico secular, que

²⁰ «Ninguna universidad, aunque sea de hecho católica, use el título o nombre de “universidad católica”, sin el consentimiento de la competente autoridad eclesiástica».

reconoce la libertad de creación y dirección de centros de enseñanza de todos los grados, incluido los del nivel superior.

Esta realidad, con todo, puede no ser completamente ajena al Derecho de la Iglesia. La iniciativa de los promotores, en el caso de que fueran fieles cristianos y les impulsara el propósito de desarrollar una iniciativa apostólica, sería ejercicio de los derechos fundamentales reconocidos por el ordenamiento canónico. Con arreglo a la libertad que el mismo Derecho de la Iglesia les brinda para desempeñar las actividades apostólicas en el ámbito de lo temporal, los fieles laicos pueden considerar que la forma civil —es decir, no confesional— sea la más adecuada para la realización de su propósito. Lo que han de tener claro, en cualquier caso, es que no podrán utilizar el adjetivo “católico” en la denominación de la entidad. Si pretendieran hacerlo, no tendrían otro camino que transformarse en universidad del parágrafo tercero del artículo 3 § 3 de *Ex corde Ecclesiae*. Si el promotor fuera una persona física, fiel cristiano, el paso podría producirse sin dificultad; si en cambio se tratara de una entidad civil, tendría que mutar previamente en canónica.

Cabe plantearse la hipótesis de que una universidad civil de inspiración cristiana solicite el título de universidad católica manteniendo su condición civil. Esa concesión resultaría vedada por el Derecho. En la actualidad, no es posible una denominación católica al amparo del canon 808 CIC diversa de la que contempla *Ex corde Ecclesiae*, artículo 3 § 3. La universidad recibiría el título solo previo acuerdo con la autoridad de la Iglesia acerca de las condiciones que debería observar en cuanto entidad católica, lo que conlleva la sujeción al Derecho eclesial y su transformación en entidad canónica (aun en el caso de que no obtuviera personalidad jurídica en la Iglesia).

6. ¿UNA VÍA INTERMEDIA ENTRE “UNIVERSIDADES CATÓLICAS” Y “UNIVERSIDADES CATÓLICAS DE HECHO”?

Como cuestión *de iure condendo* cabe plantearse si cabría abrir un cauce intermedio entre las universidades católicas de hecho (o de inspiración cristiana) y las universidades católicas del artículo 3 § 3 de *Ex corde Ecclesiae* (las creadas por personas canónicas privadas o por laicos). Una fórmula que

no obligara a la transformación de la universidad civil de inspiración católica en institución confesional, pero que aportara verdaderamente una garantía de identidad cristiana. Ese equilibrio podría lograrse mediante un acuerdo entre la universidad y la autoridad canónica competente —conferencia episcopal, diócesis u otra institución eclesiástica responsable— para que esta se ocupe de la atención pastoral de los estudiantes así como de la orientación de la docencia y de la investigación, en los aspectos doctrinales, para garantizar el mantenimiento de la identidad católica sustancial del centro. Todo ello sin perder el carácter civil de la institución.

El efecto principal de esta fórmula sería la exclusión por parte de la Iglesia de los inconvenientes que pueden derivarse de ejercer una titularidad directa del centro académico así como de la actividad desarrollada; y evitaría asimismo implicarse en aspectos relativos al gobierno de la universidad en materias diversas de las relacionadas específicamente con su función espiritual (el ejercicio del *munus docendi*)²¹.

Los acuerdos que se establezcan con esta finalidad habrían de constituirse de manera que obtuvieran no solamente eficacia canónica sino también civil. Este aspecto señalaría la diferencia con el modelo de las universidades católicas de hecho, cuya identidad católica reposa exclusivamente sobre la buena voluntad del titular, y la intervención de la Iglesia vendría limitada por la esfera de la sujeción individual del fiel a la autoridad eclesial (escasamente relevante en la práctica).

Reconociendo el valor de la intervención institucional de la Iglesia en el ámbito de la educación superior y, en particular, de tantas beneméritas instituciones religiosas que tienen ese particular carisma, se podría reducir parte del andamiaje canónico que rodea a las iniciativas de los fieles católicos en el ámbito de la educación superior. En materia universitaria, podría resultar conveniente generar más amplios espacios para el ejercicio de la autonomía

²¹ Véanse las interesantes observaciones en este sentido de I. MARTÍNEZ-ECHEVARRÍA CASTILLO, *La relación de la Iglesia con la universidad en los discursos de Juan Pablo II y Benedicto XVI: una nueva aproximación jurídica*, EDUSC, Roma 2010, 214. De manera más específica en *L'ispirazione cristiana con garanzia ecclesiastica nell'ambito universitario: gli accordi di garanzia dottrinale e morale*, en *Ius Ecclesiae* 24, 1 (2012) 51-72.

de los fieles, de manera que la intervención de la autoridad tenga por objeto asegurar lo que la Iglesia realmente persigue, que es la identidad católica del centro y la atención pastoral de los miembros de la corporación. La jerarquía se encontraría liberada en tales casos de responsabilidades en relación con los aspectos técnicos de la actividad, como la gestión académica y patrimonial de una institución universitaria, que no son constitutivos de su misión. Al menos, mientras haya fieles dispuestos a desarrollar esas iniciativas apostólicas y no sea estrictamente necesario el ejercicio de funciones de suplencia de los laicos.

Los acuerdos de asistencia eclesial a los que me refiero tendrían que especificar detalladamente las obligaciones de los contratantes: por parte de la Iglesia, los medios para realizar la supervisión doctrinal de las actividades, a saber, personas destinadas a esa tarea y procesos bien definidos que garanticen su eficacia; por parte de la universidad, el compromiso de permitir el libre desarrollo de la actividad eclesial y la aceptación de sus decisiones.

Esta fórmula que he descrito de manera sumaria, pone luminosamente de relieve la dimensión de servicio de la autoridad de la Iglesia, que no busca sino prestar auxilio pastoral, manteniéndose dentro de los límites de sus competencias espirituales; y al mismo tiempo, acentúa el compromiso apostólico de los laicos, llamados a desempeñar libremente su acción en el mundo.

7. ASPECTOS CONTROVERTIDOS DEL RÉGIMEN JURÍDICO CIVIL DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

En el tema que tratamos no se puede prescindir del Derecho del Estado. El régimen jurídico de la enseñanza es una parte importante del bien común de la sociedad política y corresponde a los poderes públicos velar por su calidad y constante mejora, por más que las iniciativas puedan ser propias de la Iglesia. Obviamente, el ejercicio de tales competencias de los poderes públicos nunca justificaría un sistema de escuela única ni fórmulas restrictivas del pluralismo educativo propio de un Estado democrático.

La educación debe garantizarse a todos en condiciones de igualdad y de libertad. En el sector de la enseñanza, la libertad comprende la facultad de

establecer centros educativos distintos de los creados por los poderes públicos y de dirigirlos, así como también la capacidad de elegir el centro educativo de preferencia, de acuerdo con las condiciones que razonablemente establezca la ley.

En España, el marco jurídico en esta materia viene determinado esencialmente por el artículo 27.6 de la Constitución, según el cual, «se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales». A las universidades se reconoce además un régimen de autonomía (art. 27.10 CE). Los términos constitucionales amparan el derecho de la Iglesia a la creación de centros docentes y en ellos encuentra garantía suficiente para el desarrollo de sus iniciativas universitarias, lo que no impide que la titularidad eclesial de ese derecho encuentre apoyo en otras leyes y tratados internacionales.

La impronta católica en la universidad remite a una realidad histórica significativa, no en vano la Iglesia se encuentra en el origen mismo de la institución y ha sabido mantener en ese mundo una actividad ininterrumpida a lo largo de los siglos. Se trata de un hecho histórico y social no del todo irrelevante, que podría proyectar algunas consecuencias sobre la realidad actual. Es lo que parecen no admitir quienes, sobre la base de una visión del Derecho marcadamente positivista, razonan exclusivamente a partir de las normas jurídicas vigentes, a las que consideran fundantes de una realidad radicalmente originaria, ajena a cualquier influencia externa del entorno histórico y social. Actitud que revela un cierto adanismo jurídico, presentado, sin embargo, como exigencia de rigor metodológico, de exclusión de elementos metajurídicos y de ejercicio de la buena técnica del Derecho.

Con todo, los antecedentes históricos —aun refiriéndonos solo a la etapa temporal más reciente— no se pueden obviar por completo. En España, las universidades de la Iglesia cuentan con una dilatada existencia y con un soporte jurídico sólido. Las diversas iniciativas de enseñanza superior puestas en marcha por entidades eclesíásticas a finales del siglo XIX y durante el siglo XX fueron reconocidas por la Santa Sede como universidades de la Iglesia: la universidad de Navarra, en 1960, y seguidamente las de Comillas, Deusto y Salamanca. El Concordato de la época, que reconocía genérica-

mente el derecho de la Iglesia a la creación de universidades, fue el punto de apoyo inicial para iniciar un proceso de negociación con el Estado que culminó en el Acuerdo de 1962, por el que fueron reconocidos los efectos civiles de los estudios de ciencias no eclesiásticas realizados en las universidades de la Iglesia²².

Este fenómeno académico de origen eclesial, sancionado por el Estado español hace casi sesenta años, no solamente continúa existiendo sino que goza de buena salud; su fundamento jurídico no se ha modificado y el sistema funciona con normalidad, sin que se hayan generado graves fricciones con los poderes públicos durante las ya largas décadas de su existencia²³.

Además del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede de 1962, hay que mencionar el que se alcanzó posteriormente entre las mismas a partes en 1979, en el marco de la revisión general de sus relaciones. Me refiero, concretamente al que se ocupó de la enseñanza. Aunque hace referencia a varios aspectos relativos la educación superior me centraré, a los efectos que aquí interesan más directamente, en el contenido del artículo X.

En el párrafo 2 de ese artículo, el Estado reconoce, como no podría ser de otro modo, «la existencia legal de las universidades de la Iglesia establecidas en España en el momento de entrada en vigor de este Acuerdo, cuyo régimen jurídico habrá de acomodarse a la legislación vigente», pero salvando en todo caso sus derechos adquiridos —como hace notar el artículo XVII.2— mientras los centros de fundación eclesiástica no opten por su adaptación a la legislación general sobre universidades no estatales.

El párrafo 1 del mismo artículo X, por otro lado, se dedica a las universidades católicas que se establezcan con posterioridad al Acuerdo de 1979, que «se acomodarán a la legislación que se promulgue con carácter general, en cuanto al modo de ejercer sus actividades». Y añade que «para el recono-

²² El estudio más completo del Convenio es el que realizó A. DE FUENMAYOR, *El Convenio entre la Santa Sede y España sobre universidades de estudios civiles*, EUNSA, Pamplona, 1966.

²³ Recientemente sobre el particular J. CALVO-ÁLVAREZ, *La aplicación del Convenio de 1962 en la actualidad*, en M. CEBRIÁ GARCÍA (ed) *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico español. Actas del Simposio Internacional de Derecho Concordatario*, Comares, Granada 2016, 121-136.

cimiento a efectos civiles de los estudios realizados en dichos centros se estará a lo que disponga la legislación vigente en la materia cada momento».

Teniendo en cuenta estos antecedentes normativos es preciso abordar la legislación española sobre universidades, comenzando por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, reformada en profundidad por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. La disposición adicional cuarta se ocupa de las universidades de la Iglesia católica, sobre las que establece dos principios orientadores de su régimen jurídico civil: el primero, que «la aplicación de esta Ley a las universidades y otros centros de la Iglesia católica se ajustará a lo dispuesto en los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede»; el segundo, que «las universidades establecidas o que se establezcan en España por la Iglesia católica con posterioridad al Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede de 3 de enero de 1979, sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, quedarán sometidas a lo previsto por esta Ley para las universidades privadas, a excepción de la necesidad de la Ley de reconocimiento».

No hay duda de que el Acuerdo con la Santa Sede es norma jurídica vigente, de donde se sigue que el estatuto de las “universidades históricas” — las reconocidas por el Estado español al amparo del Convenio de 1962— no sufre variaciones. Las universidades católicas de nueva creación, por su parte, se asimilan al régimen de las universidades privadas.

El más agrio debate en esta materia ha girado en torno a si las universidades establecidas por la Iglesia con posterioridad al Acuerdo de 1979 necesitan la ley de reconocimiento que se exige a las universidades privadas o si, por el contrario, las universidades de la Iglesia se constituyen legítimamente con arreglo al Derecho canónico y se someten al reconocimiento civil con posterioridad²⁴.

²⁴ Una buena síntesis de la polémica en A. J. GÓMEZ-MONTORO, *Centros de enseñanza superior de la Iglesia en el sistema constitucional español*, en M. CEBRIÁ GARCÍA (ed) *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico español. Actas del Simposio Internacional de Derecho Concordatario*, Comares, Granada 2016, 7-14; también se pronuncian sobre el particular J.L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, Régimen de las universidades privadas, en J.V. GONZÁLEZ GARCÍA, (director), *Comentario a la ley orgánica de universidades*, Civitas Thomson-Aranzadi, Cizur Menor (Navarra) 2009, 1270-1273; A. EMBID IRUJO, *Las universidades privadas: régimen jurídico*, en *III Seminario sobre régimen jurídico de la gestión*

Para hacerse cargo de los términos de la polémica, hay que tener presente el complejo régimen de implantación de las universidades privadas previsto por la legislación vigente²⁵. Ya desde la primera norma reguladora de la materia universitaria tras la Constitución de 1978²⁶, se exigía ley de las Cortes o del parlamento de la Comunidad Autónoma para la aprobación de la universidad, previa comprobación de la concurrencia de los requisitos que venían establecidos por el Gobierno mediante Real Decreto. Como no ha dejado de advertir la doctrina, no parece la mejor solución jurídica reservar al poder ejecutivo la fijación de las condiciones de ejercicio del derecho y al legislativo la comprobación de su correcta observancia, cuando el procedimiento tendría que ser el inverso. En cualquier caso, y como resultado del inapropiado diseño jurídico, hay que entender que la ley de reconocimiento es de carácter meramente formal y que la intervención del legislador constituye en realidad una actuación administrativa²⁷. Al trámite legal reseñado es preciso añadir aún otros dos para que la universidad privada pueda desarrollar efectivamente su actividad: la homologación de las titulaciones y la autorización de inicio de actividades (estas sí en la esfera de la Administración).

Con motivo de la fundación de la Universidad Católica Santa Teresa de Ávila, en 1997, se hizo una interpretación del artículo X.1 del Acuerdo con la Santa Sede según la cual la Ley de reconocimiento de la Comunidad Autónoma no sería en ese caso necesaria, porque la Iglesia tendría por sí misma facultad para erigir la universidad, sin perjuicio de que obtuviera ulteriormente las debidas autorizaciones para su puesta en funcionamiento.

Las dudas planteadas en torno a este punto aconsejaron la consulta al

universitaria, Lex Nova, Zaragoza 1998, 82-86; J.M. SOUVIRÓN MORENILLA – F. PALENCIA HERREJÓN, *La nueva regulación de las Universidades: comentarios y análisis sistemático de la Ley Orgánica 6-2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, Comares, Granada, 2002, 174-175.

²⁵ A. J. GÓMEZ-MONTORO, *Centros de enseñanza superior...*, cit., 8.

²⁶ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

²⁷ Embid dice, concretamente, que la naturaleza jurídica de esta intervención del legislador (ley de reconocimiento de las universidades privadas) es la de «una actuación materialmente administrativa bajo el mandato formal de la ley». A. EMBID IRUJO, *Las universidades privadas...*, cit., 62.

Consejo de Estado, que emitió dictamen de 16 de octubre de 1997²⁸. Descarta el alto órgano consultivo que las universidades de la Iglesia católica constituyan un *tertium genus*, junto a las universidades públicas y privadas, “con el pretendido objetivo de hacer inaplicable en bloque las normas previstas para éstas”. Ahora bien, la propia LORU establecía en su disposición adicional tercera que su aplicación a las universidades de la Iglesia «se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede»; por ello, señala el Consejo de Estado, de lo que se trata es de si en el artículo X del mencionado Acuerdo de 1979 existe algún elemento que justifique no aplicar en bloque la normativa de las universidades privadas.

La respuesta debía ser necesariamente negativa. Como es sabido, el artículo X remite a «la legislación que se promulgue con carácter general, en cuanto al modo de ejercer estas actividades», de obligada observancia, pues, para las universidades católicas. Añade que «para el reconocimiento a efectos civiles de los estudios realizados en dichos centros se estará a lo que disponga la legislación vigente en la materia cada momento». Nada más alejado del texto concordado entre el Estado español y la Santa Sede que una exención global o de conjunto de la normativa civil en materia de régimen jurídico de las universidades de la Iglesia.

Sin embargo, también parece deducirse de la norma que el acto de creación de la universidad —del “establecimiento”, por emplear el término recogido en el artículo X— quedaría en manos de la Iglesia. Esa interpretación resultaba congruente con el carácter meramente formal que el ordenamiento atribuyó a la ley de reconocimiento y a la circunstancia de que en ningún caso ella sola permitiría el funcionamiento efectivo de la universidad.

Como señaló en su momento Embid Irujo, el Consejo de Estado adoptó en realidad una postura claramente restrictiva hacia las universidades católicas, insistiendo en su plena sujeción a la legislación general. «El resultado final, apostilla, es una lectura del Acuerdo que deja prácticamente en nada la peculiaridad de la Iglesia católica»²⁹.

²⁸ Dictamen del Consejo de Estado, 16 de octubre de 1997. Número de expediente 3452/1997. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-1997-3452&lang=fr>>

²⁹ A. EMBID IRUJO, *Las universidades privadas...*, cit., 86.

Cabe suponer que, como resultado de esa tesis del Consejo de Estado, la nueva ley de universidades, sustitutoria de la de 1983, recogió en la disposición adicional cuarta la ya tradicional cláusula relativa a las universidades de la Iglesia, que «se acomodarán a lo que disponga la legislación vigente en la materia cada momento, a excepción —añadió— de la necesidad de la ley de reconocimiento».

Esta última matización fue objeto de recurso de inconstitucionalidad, estimando que se establecía un trato discriminatorio favorable a la Iglesia católica en materia de creación de universidades. A la vuelta de once años, se ha declarado la inconstitucionalidad y nulidad del inciso mencionado, en los términos del fundamento jurídico 10, por Sentencia del Tribunal Constitucional 131/2013, de 5 de junio.

No le resulta posible al juez constitucional encontrar en la norma impugnada «una finalidad objetiva y razonable que justifique un tratamiento diferenciado [...] no siendo una cuestión baladí pues sirve —afirma— para garantizar la calidad de la docencia e investigación y asegurar que las universidades disponen de los medios y recursos adecuados para el cumplimiento de sus funciones».

El parecer del Tribunal Constitucional dista mucho de ser incontestable, como ponen de manifiesto los votos particulares que emitieron seis de los doce magistrados y la propia tesis del Consejo de Estado, según la cual del Acuerdo con la Santa Sede se deduce el compromiso de España de reconocer las universidades de la Iglesia.

Pero, sobre todo, no se entiende que el peso de la argumentación se haga recaer en la imposibilidad de excusar en este caso la ley de reconocimiento de las universidades de la Iglesia para garantizar la calidad de la docencia e investigación y asegurar que las universidades dispongan de los medios y recursos adecuados para el cumplimiento de sus funciones, cuando es una ley meramente formal, como ya se ha dicho, de promulgación obligada una vez que se constata el cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley orgánica y en las normas de desarrollo, que, naturalmente, las universidades de la Iglesia deben observar.

Por lo demás, cabría fundar la razonabilidad de la exención en la existen-

cia misma del Acuerdo con la Iglesia y en el reconocimiento de «la notoria experiencia docente y solvencia económica y profesional de las universidades creadas por la Iglesia católica desde hace siglos»³⁰.

Sea de ello lo que fuere, la sujeción o no a la ley de reconocimiento tiene muy escasa relevancia práctica para las universidades establecidas por la Iglesia. Resulta por eso exagerado presentar el fallo del Tribunal Constitucional como un gran triunfo de la laicidad del Estado sobre la Iglesia católica y sus enquistados privilegios³¹. En cualquier caso, si de victoria se tratara, esta habría sido pírrica.

Con todo, la postura ideológica de los recurrentes, sostenida a la postre por el fallo del Tribunal Constitucional, no me parece inocua. La argumentación es reflejo de una mentalidad que aspira al uniformismo en la actividad universitaria y que recela de cualquier manifestación de diversidad. Es el mismo enfoque que domina en la Ley de universidades vigente, acentuado aún más tras la reforma de 2007. No solo los centros públicos han de ser prácticamente clónicos, sino que también los privados son reconducidos a una obligada y creciente asimilación con los centros públicos en estructura, organización, nomenclatura y régimen de gobierno. La autonomía académica, a mi parecer, no estaría debidamente garantizada con la existencia de dos categorías de universidades —las públicas y las no públicas— si se desdibujaran las diferencias entre ellas y si en el interior de cada categoría no se admitiera espacio para la diversidad.

Dentro de la igualdad constitucional, el legislador habría de tener margen para introducir variaciones según la libre preferencia de los sujetos de la actividad universitaria. Como sostiene Gómez-Montoro, no se deduce de la Constitución que todas las universidades no públicas hayan de tener el mis-

³⁰ En estos términos se expresa el voto particular a la sentencia del Tribunal Constitucional 131/2013, de 5 de junio, formulado por el Magistrado Manuel Aragón Reyes, al que se adhiere el Magistrado Francisco Pérez de los Cobos Orihuel.

³¹ En esta línea parece situarse la argumentación de J.R. POLO SABAU, *Jurisprudencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo sobre enseñanza superior y religión*, en M. CEBRIÁ GARCÍA (ed) *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico español. Actas del Simposio Internacional de Derecho Concordatario*, Comares, Granada 2016, 111-119.

mo régimen. Caben diferencias razonables, como podría ser la circunstancia de que las universidades tengan o no ánimo de lucro o según el tipo de persona jurídica titular de la misma, por poner algunos ejemplos³². La naturaleza canónica de la universidad —o, en su caso, su identidad cristiana— podría y debería ser un elemento relevante para que el ordenamiento estatal —informado por el principio de la libertad— admitiera la índole específica de ese tipo de organización, sin que tal reconocimiento vaya en detrimento de la calidad del centro académico ni genere lesión de la igualdad a todos debida.

³² A. J. GÓMEZ MONTORO, *Centros de enseñanza superior...*, cit., 30-31.

La filosofía en la universidad. Un intento de justificación

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: ¿Hay lugar aún para la filosofía en la universidad? ¿Qué papel puede cumplir en la formación superior universitaria? El autor destaca que en la llamada «sociedad del conocimiento» parece que ya lo sabemos todo, o casi todo, estamos hipervinculados, y podemos acceder a cualquier información inmediatamente, a golpe de «click». De ahí la importancia del servicio que la filosofía puede prestar en general, y en particular, en el ámbito académico, sobre todo en la universidad. Otro servicio que la presencia de la filosofía puede prestar en el mundo académico es el de inmunizar contra el metodologismo, una especie de obsesión por el método. En general, la filosofía ayuda a ver que el camino es importante (en griego, la palabra «método» significa «vía a través de la cual»), pero ante todo lo es la meta a la que conduce.

PALABRAS CLAVE: filosofía, estudiar, antídoto, discusión racional

ABSTRACT: Is there a place for philosophy within the University? What role can it play within the formation offered there? The author highlights that it seems in the ‘knowledge society’ that we know everything, or almost everything, that we are hyperlinked, and that we can immediately access any information with a click. From here springs the important service that philosophy can lend to society in general, and in particular within the academic sphere of the university. Another service that the presence of philosophy can lend to the academic world is that it can act as an antidote against methodologism – an obsession for methodology. In general, philosophy helps to see that the process is important (in Greek, ‘method’ means ‘path through which’), but above all what is important is the goal at which we arrive.

KEYWORDS: Philosophy, studying, antidote, rational discussion

1. LA FILOSOFÍA INMUNIZA FRENTE A LA ARROGANCIA

¿Hay lugar aún para la filosofía en la universidad? ¿Qué papel puede cumplir la filosofía en la formación superior universitaria? No me refiero sólo a la formación de estudiantes de filosofía, obviamente interesados en ella, o al público, relativamente restringido, de los estudiantes de materias humanísticas. Me lo planteo porque desde hace más de treinta años vengo enseñando filosofía a gentes que mayoritariamente carecen de interés alguno por esta materia. Generalmente mis cursos se resumen en justificar la presencia de la filosofía en el curriculum de personas que estudian otras cosas. Por tanto, la reflexión que propongo aquí refleja una preocupación y ocupación real que tengo. (Por otra parte, no me siento demasiado incómodo con ella, pues con los años he aprendido a ver que también es un trabajo filosófico justificar la filosofía).

Hay un servicio muy interesante que la filosofía puede prestar en general, y en particular en el ámbito académico, sobre todo en la universidad: ofrecer algún recurso inmunológico contra la arrogancia intelectual. No digo que la filosofía inmunice del todo frente a eso; ningún ser humano puede sustraerse completamente a este peligro. Pero alguna ayuda puede ofrecer. «Filosofía» consiste en aprender a echar de menos. Eso significa la palabra: buscar el saber. Procede del verbo griego *philein* (amar) y *sophia* (sabiduría). Comenta Sócrates —y recoge Platón en *El Banquete*— que una de las formas del deseo (*eros*) es el deseo de saber. *Eros* es un personaje mitológico, hijo de *Poros*, el dios de la abundancia, y de *Penía*, que representa la penuria, la escasez. Al ser hijo de ambos está como entre medias, a medio camino entre la abundancia y la escasez. El filósofo aspira a saber, pero sabe que no sabe. Sócrates decía: sólo sé que no sé nada. Eso ya constituye un saber; ya es saber algo, y muy importante, por cierto. Desde luego, es un saber mucho mayor que la ignorancia absoluta del sabihondo, que ni siquiera sabe que no sabe, que ignora que ignora. El que desea, al menos ya sabe lo que desea, aunque igualmente sabe que aquello que desea no lo posee. Ya es una cierta forma de poseerlo el aspirar a ello.

Los humanos aspiramos a saber, a ser sabios. Y cuando eso lo dice un griego ateniense del período clásico no es algo de poca monta: ser sabio es

saberlo todo de todo, tanto en extensión como en intensidad. Está claro que se trata de un ideal utópico. Por muy afortunada que sea la capacidad intelectual de una persona, nunca podrá abarcar todo el saber, ni en extensión ni en intensidad. Pero a eso aspiramos todos. Al comienzo de la *Metafísica*, afirma Aristóteles: todos los hombres desean por naturaleza ser sabios. Aspiramos a ser sabios pero nos quedamos en filósofos, como quien dice, en aspirantes: gente que sabe que no sabe. Eso es mucho más que la absoluta ignorancia del sabihondo, de quien piensa que ya nada le queda por saber. Al menos el filósofo ha dado el primer paso de un camino, que ciertamente nunca terminará de recorrer, pero ya lo ha emprendido.

Me parece que una de las mayores dificultades que tiene la filosofía hoy para justificar su presencia en foros culturales —y también para sobrevivir académicamente, incluso en la universidad, que nació para abrirle espacio— es precisamente la idea, quizá no explícitamente tematizada, pero implícitamente muy presente, de que ya sabemos mucho. En la llamada «sociedad del conocimiento» parece que ya lo sabemos todo, o casi todo: estamos hipervinculados, y podemos acceder a cualquier información inmediatamente, a golpe de «click». En términos platónicos, podría decirse que hoy hay mucha gente necesitada de que alguien, no sé si el filósofo, o quien sea, les libere de la caverna *on-line*. Hay mucho cavernícola que piensa que con tanto cachivache informático ya sabemos todo o casi todo. Tal vez no lo piensan de forma reflexiva, pero se conducen como si eso fuera así.

Para muchos hoy no resulta sencillo sustraerse a una curiosa forma de imbecilidad, inconsciente, que consiste en suponer que somos más inteligentes que la generación anterior, que no disponía de esos aparatos. Aunque pueda pasar por lo contrario, es una soberana estupidez pensar que somos más listos por el hecho de estar *on-line* —las noches de claro en claro y los días de turbio en turbio, como don Quijote—. Una cosa es reconocer las evidentes ventajas que representa la informática, en rapidez y accesibilidad de la información, y otra pensar que por estar conectados somos más inteligentes. No se puede negar que las nuevas tecnologías informáticas facilitan mucho, por ejemplo, las tareas de documentación en la universidad. Y está muy bien el hipertexto, los enlaces a bases de datos y wikis variadas, el tra-

bajo en red, el correo electrónico, poder navegar por una biblioteca virtual sin tener que viajar, etc. Pero no es lo mismo conocer que estar conectado a las fuentes del conocimiento, por lo mismo que el soporte del saber no es, a su vez, sabio: la sabiduría es un hábito intelectual, algo que sólo puede tener su residencia en un ser inteligente, no en el papel, la pizarra o el ordenador.

No pocos incurren de manera irreflexiva en esta tremenda ingenuidad, de la que se curarían si atendieran a un detalle elemental: la información es un instrumento indispensable, pero es riqueza cognoscitiva en la medida en que reobra sobre nuestra estructura mental, nos forma y nos conforma, nos aporta intelectualmente algo, una nueva *forma mentis*, y para eso hace falta detenerse, estudiar. No digo que sea absolutamente necesario ir a los libros o al «soporte papel» —en mi caso sí lo es—, pero siempre hay que hacer algo que las propias herramientas informáticas no facilitan en modo alguno, que es concentrar la atención. Más bien tienden a dispersarla. Creo que todos tenemos experiencia de la dificultad que representa, precisamente de cara al estudio, algo que aparentemente sería una ventaja: pasado ya un cierto umbral —que cada vez es más fácil traspasar—, la acumulación de datos y la remisión a otras fuentes más que facilitar dificulta el estudio. Cobra creciente importancia disponer de un criterio para seleccionar fuentes, para contrastar el valor de la información; en definitiva, saber a dónde tengo que ir y en qué me debo detener, que es algo que la propia herramienta no suministra. Mucha gente se dedica a navegar sin rumbo, a ver qué hay sobre algo sin saber seleccionar las fuentes que realmente valen la pena, sin criterio ni elementos para contrastar hasta qué punto determinadas informaciones pueden suponer un verdadero aporte. Esto no lo proporcionan las herramientas sino el estudio: los libros buenos escritos por gente que sabe, y la conversación no mediada —directa, sin mediación de «pantallas»— con personas que han estudiado. En definitiva, cada vez se hace más evidente la necesidad de echar el cierre al on-line y ponerse a estudiar. Las herramientas digitales no lo facilitan. Tampoco lo hacen imposible, pero hacer eso ahora es más difícil que antes.

Decía que en nuestros días tendemos a pensar que ya sabemos mucho, y eso representa una dificultad para la filosofía. En primer término, es un error.

Intelectualmente siempre estamos en parihuelas; es mucho más lo que nos queda por saber que lo que ya sabemos. Más aún: cualquier logro cognoscitivo es un verdadero logro, y también un logro verdaderamente humano, en la medida en que abre perspectivas de ulteriores logros. Esto lo sabe por experiencia todo el que ha estudiado en serio, no sólo filosofía: cualquiera que ha hecho una investigación seria, por ejemplo, una tesis doctoral, que suele ser trabajo de años, con mucha dedicación. La sensación que tiene quien termina una tesis doctoral es que está aterrizando en el tema. Seguro que de eso sabe mucho más que los miembros del tribunal que ha de juzgarla. Probablemente es quien más sabe de eso. En Europa es corriente que una persona pase tres, cuatro o cinco años estudiando a fondo un asunto muy concreto, y por tanto es fácil que no haya en el mundo alguien que sepa más de eso. Pero su impresión, al acabar, es que está dando los primeros pasos, que habrá que continuar. Se trata de un comentario que invariablemente se escucha en los actos públicos de defensa de una tesis, al menos lo que yo he visto siempre que he estado en una. Y creo que no es una frase retórica. Es verdad que quien está en esa situación lo ve así. Todo el que se ha metido en serio a estudiar un tema sabe que de eso es mucho más lo que le queda por saber que la ciencia que ya ha podido acopiar. Fuera de estos casos, hoy a muchos les cuesta reconocer que no sabemos, y esto, insisto, representa hoy una importante dificultad para la filosofía. O bien, dicho a la inversa —en términos positivos—, la filosofía puede ayudar a superar esta dificultad.

A menudo esa arrogancia no se presenta con tintes groseros, como la soberbia del sabihondo que, pagado de sí mismo, piensa que ya lo sabe todo. No es lo más frecuente. Hay una forma más frecuente de arrogancia intelectual, que se puede y debe calificar así, pero que tiene la curiosa característica de que fácilmente se disfraza de lo contrario, de modestia intelectual. Es la actitud de quien piensa que ya tiene bastante con lo que sabe. Quizá es una arrogancia que pasa inadvertida como tal, pero es igualmente antihumana, va directamente contra la intuición de Aristóteles (todo ser humano desea naturalmente ser sabio), y contra la idea que expresa Sócrates por boca de Platón en el Banquete.

El conformismo, *i.e.* conformarse con lo que ya se sabe, es, por su parte, antiintelectual y antiuniversitario. Nos puede pasar a todos. Hoy, en la uni-

versidad, hay muchos estudiantes que dicen: Ya tengo bastante con lo que sé. Para ellos el saber de mayor categoría estriba en el dominio de las técnicas para acceder a las fuentes del saber. Conformarse con eso es intelectualmente mezquino, impropio de la amplitud de miras que cabe esperar de un universitario. Es una situación de lamentable decaimiento de las energías del espíritu.

Una forma peculiar de ese decaimiento o declive espiritual, contra el que igualmente la filosofía puede ofrecer algún recurso interesante, es la actitud de quien se limita a «buscar» el saber. Desde luego, *filo-sofía* es eso: buscar el saber. Mas todo buscar presupone querer encontrar lo que se busca. No tendría mucho sentido buscar sin exponerse a encontrar, una búsqueda auto-satisfecha consigo misma, algo que puede darse en forma de poses orladas aún de cierto prestigio cultural entre los autodenominados intelectuales «de izquierdas». El *pathos* de una búsqueda acomodada, en la hamaca, aún goza de renombre entre algunos intelectuales. No sé si soy demasiado suspicaz, pero a veces me parece sorprender esa actitud detrás de algunos ademanes, algo forzados, de algunos «buscadores». Sin llegar al nivel de postureo impostado de los herejes consagrados del llamado pensamiento «alternativo», que se hizo proverbial en Francia y Estados Unidos durante los años setenta del siglo pasado, o en su decadente rebufo, hay universitarios que incurrir en esa arrogancia disfrazada de lo contrario: un teórico buscar pero sin un real querer encontrar lo que se busca. Creo que la filosofía no es una garantía absoluta frente a eso, pero sí un cierto antídoto contra esta perversión. No digo que quien la sufra sea un perverso; es posible que hoy le pase desapercibido a muchos que la padecen, de tan corriente que ha llegado a ser. Es evidente que uno puede padecer un morbo sin tener conciencia de que lo padece. Pero es bueno contar con algún sensor eficaz que nos ayude a detectar ese peligro, que es muy real.

2. TAMBIÉN ES UN ANTÍDOTO CONTRA EL METODOLOGISMO

Otro servicio que la presencia de la filosofía puede prestar en el mundo académico es el de inmunizar algo contra un vicio al que los universitarios,

especialmente los que andan metidos en el mundo de las ciencias sociales, somos hoy vulnerables, que es el metodologismo, una especie de obsesión por el método, que en algunos casos —al menos yo lo veo con frecuencia— llega al extremo de pensar que hay una vía maestra por donde todo el mundo tiene que discurrir, y que constituye la única forma de acceder realmente al saber, a resultados de conocimiento interesantes. Al decir esto hay que matizar, porque depende de qué filosofía. No, desde luego, la cartesiana es la que está en mejores condiciones de vacunar contra esa inflación metodológica. Descartes es grande, pero su manía principal es el método, la *mathesis universalis*, un método universal de la razón que él protocoliza en el famoso «Discurso del método», y en otra obrita, «Regulae ad directionem ingenii». Descartes es una vaca sagrada del gremio filosófico, y yo, en cambio, hago lo que puedo. Pero junto a grandes virtudes que tiene, se le nota un poco «atacado» con este tema del metodologismo.

En general, la filosofía ayuda a ver que el camino es importante (en griego, la palabra «método» significa «vía a través de la cual»), pero ante todo lo es la meta a la que conduce. Necesitamos seguir un camino para llegar a algo, mas lo decisivo es arribar a una meta; la virtud misma del medio es su virtualidad para lograr el fin al que conduce. Buscar, pero para encontrar, decía. El que busca no busca buscar, sino encontrar lo que busca; si no, no busca. El método es interesante, pero es más interesante a dónde lleva. Por supuesto que a los metodólogos lo que más les interesa es el método; es el centro de su atención, y debe ser así. Pero de acuerdo con su propia naturaleza, el valor del camino o del medio se deriva del valor del fin al que conduce. Al menos eso me parece a mí, que ciertamente no soy metodólogo.

Muchas publicaciones universitarias que caen en mis manos pecan de este exceso. Es patente que están cuidadas metodológicamente, que siguen los protocolos establecidos por las agencias de acreditación y calificación, sobre todo si se trata de análisis cuantitativos con aparato estadístico: ahí los protocolos son precisos y detallistas, y eso está muy bien. Pero el 80% —por decir algo— de la literatura que leo sobre cuestiones sociológicas y educativas es para ir directamente al cesto, aunque esté muy cuidada metodológicamente, aunque aparezca indexada en las bases bibliográficas internacionales.

les, o aunque sean trabajos publicados en revistas de postín. Me consta que hay instrumentos de evaluación de la «producción investigadora» —perdón por el palabro— que se limitan a pasar los artículos por una herramienta informática que detecta dónde están publicados y comprobar si no hay plagio. Pero qué dice ese artículo, qué valor tiene eso que dice y qué razones aduce para decir lo que dice, es algo que no puede ponderar una máquina.

Probablemente exagero, pero no demasiado. Me parece que muchas «aportaciones científicas» que se publican no aportan nada o casi nada. Se supone que una aportación tiene que aportar algo —y seguro que algo aporta—, pero me da la impresión de que, por muy impactante que sea el aparato metodológico, la mayor parte de los trabajos que se publican en el área de las ciencias sociales, en cuanto a su contenido aportan más bien poco, de manera que el/los autor/es se podría/n ahorrar el esfuerzo, y ahorrarnos a los sufridos lectores la penalidad de leerlos. Se publican muchos artículos que cumplen los protocolos para aparecer en publicaciones de «impacto», pero que tan solo impactan en una herramienta informática: no hay quien los lea. Por muy cuidados que estén en el aspecto procedimental, a menudo aparecen mal escritos, o con la redacción deficiente o ambigua de quien desea contentar a todos a base de no decir nada claro y concreto. Se nota demasiado que en su mayoría obedecen a la necesidad compulsiva de publicar, lo cual, de acuerdo con el lema anglosajón *publish or perish*, comprensiblemente obsesiona a muchos jóvenes colegas pendientes de promoción. Ahora bien, eso pasa factura. Vale la pena esperar a decir algo cuando se tiene algo que decir. Un preciosismo metodológico que lleva a conclusiones triviales es mejor ahorrárselo.

3. Y FRENTE A LA PRECIPITACIÓN

Otro rendimiento que la filosofía puede tener en el ámbito académico es una cierta defensa contra las prisas. Puede parecer superfluo decir esto, pero creo que es muy sustantivo que la Filosofía pide ir despacio. Cualquier empeño o tarea intelectual sería exige estudiar, o lo que es lo mismo, dedicación, poner esmero, cuidado, atención a los detalles. Esto no puede hacerse a todo correr.

Tampoco cabe estudiar catorce cosas a la vez. El ritmo un poco loco de nuestra vida, sobre todo en las grandes ciudades, a menudo dificulta esta actitud despaciosa, esmerada, y a veces acaba uno haciendo lo que puede. Pero los estudiantes distinguen bien estudiar una materia de atropellarla por la urgencia de un examen. Esta observación puede hacerse en términos generales, pero especialmente la filosofía pide ir despacio. No digo que sean más difíciles los problemas filosóficos que los planteados en otras disciplinas, pero es indudable que en filosofía se plantean algunas cuestiones que son sumamente complejas.

Pienso que puede haber un par de problemas filosóficos que hayan alcanzado una solución definitiva, pero no muchos más. Edmund Husserl, por poner un caso verdaderamente excepcional, produjo un argumento de tal contundencia que logró zanjar una discusión. Sin entrar ahora en dibujos, no me consta que después de que Husserl lo formulara, alguien haya defendido la postura que ese argumento impugna, en concreto, una forma de relativismo, muy viva en su momento, que él denomina psicologismo, o relativismo psicologista. Ha habido después de Husserl autores que han sostenido formas de relativismo, por supuesto, pero esa que él combate nadie en su sano juicio se ha atrevido a sostenerla, pues el argumento de Husserl literalmente la pulveriza.

Probablemente se puedan contar con los dedos de una mano, y sobrarían varios, los casos de discusiones filosóficas que hayan llegado a un resultado satisfactorio, pacíficamente asumido por todo el gremio, o por la mayor parte de los interlocutores de esa conversación. A la gente joven que se aproxima por primera vez a la filosofía esto suele producirles desazón, a saber, la impresión de que la filosofía es un campo de batalla cubierto de cadáveres, gente que se ha dejado el pellejo intentado algo que no han logrado. Ni siquiera sobre la cuestión en apariencia más elemental, que sería definir qué es la filosofía, hay un mínimo acuerdo. No ya unanimidad, ni tan sólo una mínima convergencia sobre de qué estamos hablando, cuál es el objeto de nuestra discusión o empeño intelectual: hay casi tantas definiciones de filosofía como filósofos. Es lógico que eso parezca decepcionante. El recorrido de la filosofía está sembrado de gente muy lista que tiene una idea feliz, que aduce

argumentos bien pensados y bien armados para defender una cosa, pero después viene otro que, con argumentos no menos persuasivos dice lo contrario, y luego otro que propone una alternativa que parece no tener nada en común con las anteriores, de modo que uno acaba hecho un lío: no hay quien se aclare, porque ni siquiera se aclaran sobre lo más elemental. Es verdad que esto pasa. Pero también tiene su punto de interés.

Uno de los factores que influyó en mi temprano interés por la filosofía fue algunas ocasiones que tuve, siendo muy joven, de asistir a conversaciones filosóficas muy interesantes; algunas las recuerdo con viveza. En mi ingenuidad, tenía la sensación de que un argumento bien armado poseía la capacidad de zanjar una discusión larga y difícil. Me atraía, incluso, la «violencia» —digamos, la contundencia— con la que una conclusión se infiere de sus premisas. Si la argumentación dialéctica puede producir avances espectaculares en cuestiones tan decisivas, humanamente tan densas como las que se suelen plantear los filósofos, eso es algo grandioso. Naturalmente, esa ingenuidad me duró poco. Enseguida me di cuenta de que eso no ocurre nunca o casi nunca. Pero por otro lado advertía —y eso sí me alentaba— que aunque se trate de un avance modesto, incluso de un pasito de bebé, aunque no logremos solucionar un problema, alcanzar un punto de mayor claridad, progresar un milímetro en formularlo mejor, reformularlo quizá a la luz de otras realidades que han ido surgiendo en épocas recientes, puede compensar tanto esfuerzo, incluso suponer, por su densidad y alcance humano, un progreso de mayor envergadura que muchos pasos de gigante en el desarrollo de cualquier ciencia natural. Es evidente que en filosofía, caso de que se den, se dan pasos muy modestos, pero es muy importante darlos.

Un servicio que la filosofía puede rendir al desarrollo intelectual, particularmente en la universidad, consiste justamente en acostumbrarse a entender que la discusión racional tiene valor con relativa independencia de cuál sea el resultado al que nos lleve. Puede parecer que esto contradice lo que dije antes acerca del peligro de incurrir en un metodologismo que nos haga olvidar que es más importante la meta que el camino que a ella nos conduce. Pero en la discusión racional sobre temas de envergadura humana es impor-

tante comprender que hay discusiones en las que es muy difícil llegar a un acuerdo.

Todos estamos influenciados por un contexto cultural muy pragmático. La civilización «digital» nos familiariza con la representación de que todo lo que hacemos tiene que tener un resultado automático: acción-reacción; se aprieta un botón o se acciona un mando, e inmediatamente ocurre algo. Sin ninguna duda es una maravilla disponer de aparatos que facilitan cada vez más muchas tareas instrumentales, rutinas que ahorran tiempo y esfuerzo que podemos dedicar a cosas más interesantes. Pero no todo en la vida es así. Es importante que alguien que se dedica, o se prepara para trabajar con la inteligencia —todo el mundo emplea la inteligencia en su trabajo, pero un universitario suele hacerlo en una forma peculiarmente ambiciosa—, llegue a entender que hay logros que no son automáticos, que no se consiguen rápidamente, sino tan sólo después de mucho tiempo de esfuerzo, probablemente después de cosechar abundantes fracasos y no «tirar la toalla», volver a intentarlo una y otra vez... Exigirlo «todo, ¡ya!» refleja la inmadurez típica de los niños muy pequeños. Una persona que ya ha salido del huevo se da cuenta de que ha de aprender a diferir las satisfacciones, de que en algunos empeños hay que acostumbrarse a esperar los resultados tras esfuerzos prolongados durante largo tiempo, reiterando los intentos y tolerando la frustración. Algunos esfuerzos es razonable esperar que cosechen resultados inmediatos, pero no todo en la vida tiene ese régimen: hay propósitos que hay que acostumbrarse a esperar mucho para verlos coronados por el éxito. La discusión filosófica eso lo lleva en el genoma, acostumbra a ir despacio, a ver las cosas con calma, a ponderar las razones unas con otras contrastando su valor de verdad y su eficacia para iluminar cuestiones que no son nada simples.

Las discusiones académicas no se justifican por el resultado al que eventualmente puedan dar lugar, por ejemplo en forma de consenso. En un sector muy restrictivo de la discusión humana —las negociaciones— es razonable esperar que la conversación termine con un acuerdo. Se trata de una forma de diálogo en la que los interlocutores entienden que aquello ha valido la pena si ha dado lugar a que los diferentes pareceres converjan en un punto común, y para ello se dispone de un protocolo, un turno de palabra, un mo-

derador, unos apaños, firma y foto de familia al final. Eso tiene mucho sentido en algunas discusiones; no en todas ni, creo, en las más interesantes, pero sí en algunas en las que se trata no tanto de entender, sino de hacer algo entre todos. También en algunas cuestiones económicas o jurídicas es interesante tener esa expectativa y aplicar las teorías de la decisión racional, la teoría de juegos, etc. Pero hay otros problemas, de tipo ético, político, científico o filosófico, para los cuales no tiene sentido pretender que la discusión acabe en acuerdo. Eso no ocurrirá más que por excepción, si ocurre. Ahora bien, una discusión en estos terrenos vale la pena si contribuye a clarificar las posturas en liza. Si la discusión sirve para eso, realmente presta un servicio impagable.

La universidad tiene aquí un reto interesante: mostrar que el acuerdo valida un sector muy limitado de la discusión racional, pero no es el prototipo de la conversación humana. Y ahí la filosofía puede ayudar mucho.

El economicismo de los planes universitarios internacionales

RAFAEL ALVIRA

Universidad de Navarra

RESUMEN: El autor propone la tesis de que el actual economicismo universitario es la consecuencia inevitable de la filosofía democrática hoy plenamente vigente o, si se quiere, dominante en el mundo, de manera que no deberíamos extrañarnos de lo que está sucediendo desde hace ya algunos años, y que continua su curso de manera progresiva. Dedicamos unas breves reflexiones introductorias a esa filosofía política democrática porque sin entender qué significa y qué es de hecho la democracia actual no es posible comprender el fondo de las nuevas leyes universitarias. Están elaboradas desde un enfoque que pone todo el énfasis en la formación de las personas con miras al mercado y a la democracia. Son los dos ejes fundamentales sobre los que operan. Ahora bien, ni el mercado ni la democracia han sido nunca objeto ni eje prioritario de la mejor actividad educadora en general, y de la universitaria en particular, lo cual no quiere decir sean temas y realidades de poco interés o que no deban estudiarse, sino solamente que carece de sentido que den el tono fundamental a los planteamientos educativos como, sin embargo, ahora hacen.

PALABRAS CLAVE: Economicismo universitario, filosofía democrática, casa, estudio, maestro-discípulo

ABSTRACT: This paper proposes the hypothesis that the current university economism is the inevitable consequence of the democratic philosophy which currently reigns or which is dominant in the world. Therefore, we should not be surprised at what has been happening for some years, or that it is progressively developing on a particular path. The paper offers a brief introductory reflection on this political philosophy of democracy, because without understanding what it means and what is in fact the current political situation is not possible to understand the

background to the new laws about the university. These have been developed from an approach that puts all the emphasis on the formation of the person with a view to the market and to democracy. They are the two fundamental axes on which these laws operate. However, neither the market nor the political system has ever been the object or main axis of the best educational activity in general, and of the university in particular. This does not mean that these topics and realities are not important, or that they should not be studied, but only that it makes no sense that they should give the fundamental tone to the educational approaches, as they do now.

KEYWORDS: University economism, democratic philosophy, home, study, teacher-pupil

1. DEMOCRACIA Y ECONOMÍA

La tesis que voy a proponer en este escrito es que el actual economicismo universitario es la consecuencia inevitable de la filosofía democrática hoy plenamente vigente o, si se quiere, dominante en el mundo, de manera que no nos deberíamos extrañar de lo que está sucediendo desde hace ya algunos años, y que continua su curso de manera progresiva. Por razón de ello, dedico unas muy breves reflexiones introductorias a esa filosofía política democrática. Sin entender qué significa y qué es de hecho la democracia actual no es posible comprender el fondo de las nuevas leyes universitarias.

Existen, y se han dado en la historia, no pocos diseños diversos de la democracia tal como surge en Occidente a finales del siglo XVIII, pero, a mi juicio, existen cuatro principales. Todos ellos derivan de la pura lógica de la aplicación de los principios de esa democracia. Dado que la divisa democrática es *libertad e igualdad*, pero ambos principios –como es claro tanto teórica como históricamente- no son nada fáciles de coordinar, surgen las siguientes posibilidades:

Democracia metódica:

- Liberalismo: Desde la libertad se llegará a la igualdad.
- Socialismo: Desde la igualdad se llegará a la libertad.

Democracia pragmática:

- Centrismo o Moderación: Libertad e igualdad han de combinarse en el presente por medio del Estado.
- Anarquismo: Libertad e igualdad han de combinarse en el presente sin el Estado.

El problema que han presentado para el cristianismo —particularmente el católico— todas esas posibilidades es que en su origen compartían una idea, sobre todo de libertad, pero también de igualdad, que eran incompatibles con los principios de la tradición cristiana.

En esa democracia de origen revolucionario se dibuja la libertad como absoluta, independiente y autónoma, mientras que en la cristiana es la Verdad la que nos hará libres; en una, la igualdad es básica, sin mayores especificaciones: todos los seres humanos nacemos libres e iguales, mientras que en la otra es Cristo el que nos hace a todos iguales, porque en Él “no hay acepción de personas”; en una, la fraternidad, al estar desgajada de la paternidad, se convierte pronto en mera solidaridad, mientras que en la otra la fraternidad es el resultado de la común filiación divina; en una se pone más el énfasis en los derechos, mientras que en la otra se resalta la importancia fundamental de los deberes.

A mi juicio, fue fatal para la suerte de la democracia en general, pero sobre todo para la llamada “democracia cristiana”, el intento llevado a cabo después de la Segunda Guerra Mundial en la ONU, y en el contexto de la búsqueda de una Declaración Universal de Derechos Humanos, de llegar a un *consenso básico* sobre la democracia, que sirviera de base para la paz y la organización de la convivencia entre los pueblos. Se logró en efecto un consenso formal y escrito, pero había profundas diferencias en la manera de entender los conceptos por parte de los firmantes.

El resultado del consenso fue una situación de relativa paz política en el mundo, unida a una larvada confusión en las ideas. Puesto que a partir de ese momento ya no hay en el plano internacional más sistema político oficialmente reconocido que la democracia, la cual “de facto” se ha convertido en una religión civil y ha ocupado los diferentes ambientes culturales, las dispu-

tas políticas se han centrado simplemente en lo relativo a las diferentes interpretaciones de la democracia. Y a este respecto, poco a poco el dominio de la interpretación originada en la revolución ha ido —sobre todo a partir del Concilio Vaticano II y justamente a diferencia de lo que este pretendía— dejando de lado a la interpretación católica de la democracia y, en particular, a los propios partidos que se denominaban democracia cristiana, cuya relevancia política ha disminuido de forma muy notable. La interpretación hoy dominante es la de los primeros, y viene impuesta en todo el mundo, como está muy bien documentado y de facto comprobado, sobre todo por los Organismos Internacionales y los USA.

Si atendemos ahora a la historia de esa interpretación democrática, hoy dominante, de origen revolucionario, vemos que ninguna de sus cuatro posibilidades antes citadas ha desaparecido, pero se ha dado un proceso de debilitación política de tres de ellas, que dejaba en cada ocasión un espacio más amplio para el poder de las otras. La primera que cedió fue el anarquismo, lastrado por su carácter irremediablemente *utópico*; después, el fracaso del modelo económico *estatista* del socialismo y, sobre todo, la disolución de la Unión Soviética, supusieron un duro golpe para el socialismo clásico, que no ha dejado de debilitarse desde entonces; la gran crisis del 2007/8, por último, dejó “tocados” a los modelos centristas: el Estado Providencia *no es financiable* a medio y largo plazo.

Queda al frente por tanto, en la mayor parte del mundo desarrollado, y como imaginaba Fukuyama, sólo el modelo que ya se había mostrado como dominante a lo largo del siglo XX, y mucho más desde la caída de la Unión Soviética: el liberal-capitalista, encarnado del modo más pleno, y liderado en el mundo, por los USA. Sería un error pensar que ese modelo es sólo económico: la economía es una dimensión, entre otras, de la cultura humana. Lo que sí es ese modelo, y aquí está el punto crucial, es “economicista”. Es decir, diseña el mundo de la cultura sobre la preponderancia de la economía, a la que de hecho subordina las otras dimensiones humanas.

2. EL CAMINO HACIA LA NUEVA FILOSOFÍA UNIVERSITARIA: EL PAPEL DE LA OCDE

Y la historia concreta que nos ha conducido al economicismo de los actuales Planes Universitarios se inicia nada más terminar la Segunda Guerra Mundial. Los USA, grandes vencedores en ella, se dieron cuenta que unos países destruidos no podían ser mercado alguno para sus productos. Se decidieron entonces —seguramente también por razones humanitarias y por temor ante la posible expansión comunista— a ayudarles, lo que hicieron mediante el famoso “Plan Marshall”. Este Plan se adaptó en Europa a través de la OECE (Organización Europea para la Cooperación Económica), que se mantiene hasta el año 1960, en cuyo 14 de diciembre se funda en París la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Este organismo nace con veinte miembros de pleno derecho, casi todos ellos al frente de la economía mundial, comenzando por los USA, y ahora tiene treinta y cinco, entre los que se cuentan España y la UE en cuanto tal, pero si se añaden los que de un modo u otro están relacionados, la cifra se eleva a unos cien. Es relevante notar que esos treinta y cinco países juntos copan gran parte del mercado y sobre todo del PNB mundial.

La OCDE es un Foro Internacional del máximo relieve. Cobija alrededor de 200 comités de expertos que se ocupan de estudiar la situación en el mundo actual, de “tomarle el pulso”, con el fin de dar orientaciones para el desarrollo. Su filosofía es políticamente liberal democrática, y en materia económica tiene un marcado énfasis en el desarrollo, que apoya sobre la progresiva liberalización de capitales y servicios.

La OCDE lleva a cabo un trabajo serio e ingente de estudio, y tiene múltiples publicaciones. De entre ellas se pueden destacar aquí y en lo relativo al tema educativo que nos ocupa la “supervisión” anual del mundo educativo “Education at a glance” y los “Indicadores OCDE” que dan un “Panorama de la Educación”. En concreto, el Indicador español oficial, publicado bajo el título de “Panorama de la Educación” de 2016, se articula en tres Parágrafos: 1. La expansión de la educación y los resultados educativos; 2. Educación, mercado laboral y financiación educativa; 3. El entorno de los Centros

educativos y el aprendizaje. Todos ellos tratan de cuestiones organizativas y económicas.

Esto no quiere decir que la OCDE se haya desentendido de los aspectos pedagógicos. Lo que sucede es que todo el planteamiento está hecho desde un enfoque que trata la educación desde una filosofía que pone todo el énfasis en la formación de las personas con miras al *mercado* y a la *democracia*. Son los dos ejes fundamentales sobre los que opera. Ahora bien, ni el mercado ni la democracia han sido nunca objeto ni eje prioritario de la mejor actividad educadora en general, y de la Universitaria en particular, lo cual en absoluto quiere decir sean temas y realidades de poco interés o que no deban estudiarse, sino solamente que carece de sentido que den el tono fundamental a los planteamientos educativos como, sin embargo, ahora hacen.

Si tomamos en cuenta el *papel central del Estado* en los países democráticos, y la *creciente fuerza de Instituciones Internacionales* como la misma OCDE, empezaremos a entender algo de lo que está sucediendo hoy en todo el mundo en materia de educación. Los equipos ministeriales han de seguir, en principio y si no hay razón grave en contrario, las orientaciones de la OCDE. Y ello además porque todo gobierno democrático subraya la importancia de la educación. Sin embargo, la historia muestra que no son muchos los políticos que la comprenden bien, y ni siquiera tienen la formación y la sensibilidad suficiente para ello. Llega a suceder que partidos en el poder otorguen la cartera ministerial de educación a algún colega a quien quieren poner en dificultades, o en vía muerta, pues se trata de un ministerio complicado y con poco brillo.

3. EL “PLAN BOLONIA”

El espíritu y las orientaciones de la OCDE en materia educativa y, en particular, en la enseñanza universitaria, se han querido llevar a la práctica en Europa y, particularmente en la Unión Europea, a través del “Plan Bolonia”.

El popularmente conocido como “Plan Bolonia” o, de modo más preciso y hasta el 2010/2012, el “Proceso de Bolonia”, nace con la “Declaración de Bolonia” firmada por 29 ministros de Educación de países europeos en esta

ciudad italiana en 1999. En este momento 46 países europeos se han adherido a él. Sus críticos, que no escasean, han incidido en la casualidad de que la universidad como institución típicamente europea naciera en el siglo XII en esta ciudad, que ahora acogería su muerte.

En sus inicios, el “Plan Bolonia” era, en los términos ya citados, una simple Declaración, pues la UE no tiene competencias en materia de Educación, y tenía por finalidad lanzar un Proceso de Convergencia entre los sistemas educativos de los países firmantes. Las ideas de fondo eran que sin una cierta cohesión educativa, el camino hacia la real unidad europea sería imposible; y que Europa tenía que ponerse a la cabeza en la mejora educativa y científica, y en la puesta en práctica de una filosofía de la democracia y el desarrollo que ella misma había forjado. Y el primer resultado concreto de la Declaración fue la creación del llamado “Espacio Europeo de Educación Superior”, entendido como marco de referencia básico sobre el que realizar las reformas educativas proyectadas.

La Declaración no fue obra improvisada, sino que tuvo por delante amplios preparativos, y sus precedentes más señalados son la “Carta Magna de las universidades”, sellada también en Bolonia, en 1988, y la Declaración de la Sorbona, de 1998. Se buscaba fomentar la libertad de investigación y enseñanza, mejorar la selección del profesorado, dar más garantías al estudiante y apoyar fuertemente el intercambio entre universidades.

A mi modo de ver, apenas podía ponerse objeción alguna a todos esos señalados objetivos bien loables: incrementar las relaciones universitarias, creando además un espacio común para facilitarlas, dar un gran impulso para la mejora de la Institución en múltiples aspectos, etc. Las dificultades surgieron porque, sobre estas bases, las autoridades competentes comenzaron a multiplicar de forma exponencial leyes, reglamentos y disposiciones, cuya existencia no era esperada por muchos. Como el espíritu era inicialmente, al menos sobre el papel, liberal, se pudo decir, en tono de humor, que nunca se habían generado tal cantidad de leyes y reglamentos, todos ellos conducentes a fomentar la libertad.

Se comenzó por poner en marcha el proyecto de unificación de las enseñanzas, para lo que se creó inmediatamente el llamado “crédito europeo”. Se

trataba de lograr un sistema de titulaciones fácilmente homologable, significativamente articulado en dos ciclos al modo anglosajón, que promoviera la movilidad de las personas integradas en las universidades, y con la finalidad declarada de impulsar la cooperación europea y la mejora de la calidad.

Como señala, por ejemplo, el Real Decreto español 55/2005, la finalidad del primer ciclo es la capacitación de los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo, pero en realidad, no se trata sólo del primer ciclo, sino que el objetivo de la formación profesional para el mercado está detrás de todo el plan y, por tanto, de todos sus elementos. En efecto, poco después quedó resaltado el papel predominante que iban a jugar los “másteres”, cuya finalidad, según se especificaba, era la formación para el ejercicio de las actividades de tipo profesional relacionadas con el empleo. Alguna vez se escribió (Junta de Andalucía, 2007) que incluso era conveniente ir más allá y estimular la capacidad emprendedora de los alumnos, o sea, educarles para crear empleo, lo que ciertamente no nos saca del ámbito del mercado.

Pero es que incluso el Doctorado estaba dirigido en una parte a la línea más bien “profesional”, aunque ahora está vigente la investigadora, la cual, con todo, también se refiere al mercado, dado que se forma a investigadores para que sean capaces de generar “descubrimientos” vendibles.

El hecho de que en 1995 la “European Round Table of Industrialists” presentara un informe en el que pedía que los Sistema Educativos fueran sometidos a cambios que tuvieran en cuenta las necesidades reales de las empresas, informe que sin duda influyó en el “proceso de Bolonia”, ha llevado a algunos a considerar que tal proceso quedó sometido a la “mercantilización”. A mi modo de ver, sin embargo, es muy legítimo que las empresas pidan eso, y no veo que ello signifique necesariamente mercantilización. El problema no está ahí, sino en el modo como los organizadores del “Plan Bolonia” han trasladado eso a sus diseños.

Junto a las disposiciones estrictamente curriculares, una pieza clave del Plan fue la creación por parte del Consejo y el Parlamento Europeo de un llamado “Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente” (MEC, o EQF). Se establecen ocho niveles de referencia comunes, nive-

les que se definen por los *resultados* del aprendizaje, los cuales a su vez, son de tres tipos: *conocimientos, destrezas y competencias*.

Y otra pieza clave es la introducción de nuevas metodologías, entre las que destacan la importancia fundamental dada al *protagonismo del alumno* en su propia educación, el uso de las *nuevas tecnologías y de internet*, las *tutorías* y la *evaluación* continua. Este último capítulo —la evaluación— ha adquirido en los nuevos Planes proporciones enormes y nunca hasta ahora alcanzadas.

En otro orden, el Plan Bolonia pone en marcha toda una paleta de disposiciones tendentes a conseguir que las universidades dejen de ser —como ha sucedido siempre en muchos casos— entidades “*subsidiadas*”, lo que implica que cada una se haga cargo de su propia financiación en la mayor medida posible, y mediante los diversos métodos que pueda poner en marcha al respecto.

3.1. *La idea de universidad*

Antes de proceder a un análisis del espíritu y las virtualidades del “Plan Bolonia”, es menester dibujar brevemente el cuadro de lo que es —en su forma deseable más acabada— una universidad, para tener elementos de juicio y de comparación que hagan posible ese propósito.

Entre las grandes Instituciones que Europa ha extendido por el mundo, se puede decir que las dos principales —hasta la exportación de la democracia, tarea que ha llevado a cabo junto con los USA— han sido las Iglesias cristianas y la universidad. Ciertamente, mucho antes del siglo XII y en varias civilizaciones y culturas han existido centros de enseñanza y de educación. Sin embargo, la universidad, según se suele aceptar, es en su forma una creación originalísima europea.

Sin duda, y como sucede casi sin excepción, el paso de la historia ha incidido en esta institución tanto como ella ha propiciado el cambio en la historia. Según los tiempos, los lugares y las corporaciones titulares de las universidades, estas han tenido un cariz u otro. Hay algunos rasgos, con todo, que se consideran esenciales, de manera que la falta de alguno hace que la universidad pueda considerarse imperfecta o incompleta.

De otra parte, a veces se ha dado el nombre de universidad –esto está hoy cada vez más extendido- a cualquier entidad que imparte una cierta enseñanza superior, del tipo que sea, pero aquí se trata de un simple uso ampliado del nombre universitario, legitimado por la costumbre actual y acogida también por los nuevos “aires” universitarios ya desde antes del Plan que nos ocupa. En tiempos, sin embargo, no muy lejanos, instituciones de alto rango, pero dedicadas de modo directo y preferencial a enseñanzas profesionales, solían llamarse “Escuelas Especiales” o “Escuelas Técnicas” (con el añadido a veces de “Altos estudios”).

Y yendo ya directamente al punto que nos ocupa, a mi modo de ver, la universidad en sentido propio es, en primer lugar, una *casa de estudio de estudios superiores*. No una *casa superior de estudios*, pues todo lugar de estudio es de igual calidad, sino de *estudios superiores*, en razón de que implican años de preparación previa. Aquí las palabras clave son *casa* y *estudio*.

Toda *verdadera institución* se constituye –a diferencia de lo que sostiene la filosofía política individualista hoy vigente- como una forma *analógica* de la *familia*, que no es sólo la *célula* material de la sociedad, sino también el *alma* de toda sociedad, lo que no significa que *materialmente* todo tipo de sociedad sea igual que una familia. En las instituciones, como en la familia, “*se está*”. Tanto mejor es una institución, tanto más a gusto y con confianza se está en ella, es decir, y como afirma la sabiduría popular, en ella te encuentras “*como en casa*”. Una Institución o Corporación en la que no se pueda decir eso, es deficiente en mayor o menor grado.

Pero ese *estar* no es pasivo, sino que ha de ser construido cada día de nuevo, y sólo el *amor verdadero construye* verdaderamente. A su vez, el amor se despliega hacia lo *ya dado*: *conservar* lo mejor posible lo que amamos; y hacia su *crecimiento*: el amor es *inventivo*, innovador, para *perfeccionar y regalar*. No se trabaja bien en una mala casa, por mucho que te guste el trabajo que has de hacer; y no se está bien en una buena casa, si la vida no crece en ella.

Esta idea, en su forma universitaria, está ya contenida en el núcleo mismo del saber socrático-platónico: sólo es posible vivir el saber junto a

amigos y con *amor al tema* que se estudia. Aquí están los dos aspectos señalados: los amigos significan la casa; el amor al saber, el crecimiento y perfeccionamiento de ella. Esta tesis, *inexistente en los Planes actuales*, y desconocida por muchos, es a mi juicio, sin embargo, la verdadera clave universitaria. En ella se conectan los dos aspectos de la definición aquí ofrecida: casa y estudio.

Pues si pasamos de la consideración de la casa a la del estudio, vemos que esta palabra, en su origen latino —“studiositas”—, significa mirar algo con interés y afecto. Es, por tanto, una cierta translación del socrático “amor al saber”. Un profesor o un alumno que consideren —como es hoy tantas veces el caso— que estudiar consiste en subrayar un libro, unos apuntes o, cada vez más, un texto en soporte informático, no ha empezado siquiera a otear lo que significa estudiar. Todo eso son *instrumentos de ayuda* —supuesto que sean buenos—, pero el estudio es otra cosa, es simplemente un espíritu.

Hablar con personas amigas sobre un tema de afición —“afecto” — común es lo que se hace, en sentido estricto, mediante el *diálogo*. Los nuevos planes sí mencionan el diálogo, pero es dudoso que lo comprendan en su profundo sentido. Se pueden distinguir actualmente, al respecto, tres niveles: *a.* La llamada “*interactividad*” del mundo de internet. Se trata casi siempre de un amontonamiento de opiniones o, con mucha frecuencia, de meras explosiones emocionales, carentes en absoluto de valor dialógico; *b.* La “*conversación*”, que consiste, o bien en un intercambio de informaciones de la propia vida o de la realidad circundante, o bien en una narrativa con mera finalidad de entretenimiento. Bien hecha, la conversación es humana y necesaria, pero no pasa generalmente de añadir conocimientos superficiales. *c.* Está por último el “*diálogo*”, en sentido estricto, que sólo se da bajo las condiciones señaladas por Sócrates, el gran maestro de Occidente. Como veremos luego, en la medida en que esas condiciones faltan —como es el caso en los Planes actuales— el diálogo es sólo aparente.

Las consecuencias de la actitud socrática impregnan completamente el espíritu de toda universidad que se esfuerza por serlo de verdad, y son muy claras. En primer lugar, el trato respetuoso y, más aún, amistoso, entre todos los miembros de la Corporación, lo que hace nacer un clima de confianza y

de sencilla elegancia en el ambiente; después, el amor al saber, que es más que puro afecto sentimental, y que empuja al trabajo sin necesidad apenas de premios y castigos, pues cada uno lo desea; también, la apertura universal del espíritu, propia de todo saber verdadero; además, el hábito de profundizar en los temas. Estos dos últimos caracteres —universalidad y profundidad— son la consecuencia del amor, que quiere —como escribió Nietzsche— no sólo *algo o alguien*, sino siempre *más*. Y, para no alargar la enumeración, se puede terminar con la referencia a la adquisición de dos hábitos que, en realidad, son dos caras de lo mismo, y que proceden igualmente del amor verdadero: en primer lugar, saber tomarse *en serio* la vida; y después, en consecuencia, saber cuando y como se deben relativizar situaciones y realidades —nunca personas—, a través de la *ironía*.

El amor es vida y *sólo la vida transmite vida*. Más aún: toda vida auténtica *busca transmitirse*. De ahí se sacan dos indicaciones últimas: la primera es que es fundamental la relación *maestro-alumno*, pues si el maestro no vive y encarna en su vida el saber, no puede transmitirlo; y entonces la universidad no funciona, pues el alumno todavía no tiene aún casi nada que transmitir. El desconocimiento de esta verdad tan simple es ya suficiente para descalificar los nuevos Planes. La segunda indicación es que un verdadero universitario tiene una formación que le lleva necesariamente a procurar el bien común de la sociedad, pues es capaz de captar lo universal y la seria relevancia de la realidad.

3.2. *La presunta universidad de los nuevos Planes*

Si ahora comparamos la idea de universidad con lo que los nuevos Planes nos ofrecen y, sobre todo, con el espíritu según el cual están concebidos, la conclusión es que cualquier parecido con la realidad —que lo hay— es puramente superficial y casual y, en el mejor de los casos, muy parcial.

El primer y fundamental tema a tener en cuenta ya ha quedado señalado: los nuevos Planes están hechos al margen de la idea de universidad como *Casa de Estudios*, es decir, están hechos al margen de la misma *esencia universitaria*. Se argumentará que todo el interminable articulado del Plan no excluye el que se tome en serio ese espíritu, pero me parece una justificación

falaz. No es posible que quede como implícito, o lateral, lo que se refiere a la esencia. Pero es que además hay muchos elementos en las nuevas leyes que muestran de modo claro que lo que se busca, de forma explícita, es una universidad que tenga por columnas básicas lo que son las dos columnas de la organización actual de la sociedad, a saber, Estado Democrático y Mercado. Sin entrar aquí en el tema de si son las columnas adecuadas, lo cierto es que no son para nada nucleares en la educación.

Comencemos por el Mercado. Toda sociedad bien organizada se apoya en tres columnas, que nada tienen que ver de manera inmediata con las dos columnas antes señaladas. Se trata de: *Familia, Centros de Educación e Iglesia* (religión). Son los tres lugares educativos por excelencia, pues en ellos se acepta y acoge a la persona *en absoluto*, o sea, por su valor en tanto persona, y no por el rendimiento que pueda dar. Este último es, por supuesto, muy relevante, pero si sólo se toma en consideración a las personas por lo que rinden en su empleo, la sociedad humana se disuelve en una mera agregación de individuos que buscan su interés, de donde surge la desconfianza, la soledad y el vacío existenciales. Es decir, la disolución de la persona y la sociedad.

Por razón de que cada persona tiene un ser y un valor que trasciende la vida material y los rendimientos temporales, la atención a ellas *en cuanto tales* no entra en el mundo del comercio. El espíritu no se compra ni se vende. De ahí se desprende que los que se dedican a esos menesteres no pueden recibir *sueldo* en sentido estricto. El dinero es *necesario*, porque es un *instrumento* imprescindible hoy; pero no es el *fin* para el espíritu, y ni siquiera el fin último para cualquier tipo de actividad.

Una *madre de familia*, un *maestro* y un *sacerdote* necesitan y merecen tener una existencia material digna, la mejor posible, pero no en forma de sueldo. Dar un sueldo a una madre por el mero hecho de serlo es degradarla en su función transcendente y sagrada; en religión, y particularmente en la Iglesia Católica, no se puede dar sueldo en sentido estricto a un sacerdote; lo prohíbe Jesucristo mismo. Y, como ya mostró admirablemente Platón, la *verdad* de un verdadero maestro es que no ejerce su magisterio por adquirir riqueza. Por eso, como recuerda Josef Pieper, en los tiempos en que todavía

quedaba espíritu universitario al profesor se le daban *honorarios*, aunque, por supuesto, le gustaba que fueran generosos.

En realidad, el *agradecimiento* de las personas que se benefician del trabajo de madres, maestros y sacerdotes consiste, entre otras cosas, en facilitarles la más digna existencia material posible. Por eso, en condiciones normales, no se esperaba que se desviarán de sus tareas dedicándose a ganar dinero. En los nuevos Planes, por el contrario, hay un claro mandato de que cada universidad se busque los instrumentos para su subsistencia.

Ahora, todos han de ser económicamente rentables en sociedad: personas e instituciones. Ya las esposas están trabajando en un empleo, igual o más que sus maridos, pues han de entrar en el sistema. Los sacerdotes, si no tienen la suerte de pertenecer a alguna diócesis pudiente o estar apoyados por alguna institución benéfica, se tienen que ganar su sustento como todos los demás. Y el profesor universitario ha de estar sometido igualmente al sistema. ¿Cómo? Consiguiendo alumnos y proyectos de investigación pagados.

3.3. *La conversión del profesor en empleado y del alumno en cliente*

Es todo un espectáculo contemplar el despliegue universitario actual para atraer alumnos. Como es lógico, se aplican todas las mejores técnicas del “marketing” moderno. Y, una vez conseguidos, hay que poner todos los medios posibles para retenerlos. No se puede olvidar que, en el nuevo sistema y según el nuevo espíritu, el alumno -aunque no reciba esa denominación- es primariamente un *cliente*, lo cual implica —como es lógico y evidente— que el profesor —y en este caso ya sí se le llama así— es un *empleado*. Sin lugar a dudas, hemos pasado del esquema *Corporación maestro-discípulo* al esquema *Empresa empleado-cliente*.

No darse cuenta de que esto es así, y de que la relación cliente-empleado, siendo además el profesor el empleado, hace imposible la educación y la verdadera enseñanza, es otra prueba palmaria —y en este caso totalmente definitiva— de que los autores de los nuevos planes han tenido y tienen en su mente algo que nada tiene que ver ni con la educación, ni con la enseñanza, ni con la universidad.

¿Qué profesor va a exigir cuando si suspende el alumno se puede ir?

¿Qué profesor va a exigir cuando sus alumnos –antes de terminar el curso- le van a calificar? es decir, que van a hacer lo mismo que hacen al final de cualquier relación comercial cuando se les entrega el protocolo de satisfacción del cliente. ¿Es eso una relación maestro-discípulo?

¿Quién se va a dedicar a la maravillosa y noble tarea de ser profesor cuando en los nuevos Planes están explícitamente despreciadas las “Lecciones magistrales”, las más deseadas por los buenos alumnos que gozaban escuchando y aprendiendo del maestro? En ningún lugar se aprende más que en las Lecciones Magistrales de los verdaderos Maestros y en los Seminarios que ellos impartían. Los redactores de los nuevos Planes, que desprecian las lecciones magistrales, no tiene los rudimentos de lo que es la enseñanza, en particular la universitaria.

Pero hay más. Según se dice expresamente –y se recalca por instituciones como la ANECA- en realidad quien es señor de su aprendizaje es el alumno, para lo cual tiene la suerte de tener un asistente o “ayuda de cámara” que es el profesor. Aquí la situación se extiende del ridículo de pensar que el alumno –salvo escasas excepciones, si las hay- va a ser protagonista principal de su educación, a la humillación explícita del profesor, que ya no sólo es un “empleado”, sino un “manguta” del alumno, en una sociedad, por cierto, que había abolido democráticamente el servicio personal. Para evitar equívocos quiero aclarar que el concepto de *empleado* –aunque sea usual y bienintencionado- no me parece adecuado *en general*, pues cada persona tiene la total dignidad de su función propia, que tiene siempre un nombre.

Empleado significa *persona que trabaja pagada bajo contrato*, y por tanto a mi juicio debería desaparecer de cualquier buena Organización, no porque haya que quitar los contratos, sino porque el pago es lo más *necesario*, pero no lo más *importante* en ella. No darse cuenta de esto, es decir, del profundo economicismo de ese concepto, me parece extraño en personas universitarias., porque además es bien claro que las palabras tienen cada una su fuerza particular, por lo que –aún suponiendo que la palabra empleado no se emplee con ese espíritu- el poder psicológico del concepto acaba abriéndose paso. Y, a mi modo de ver, en no pocos casos, por no decir en casi todos, los Rectorados emplean ya la palabra empleado en sentido economicis-

ta, lo cual es perfectamente coherente con el espíritu de los nuevos Planes universitarios.

Ahora bien, si me parece que habría de prescindirse, en general, de ese concepto y esa palabra, de manera muy especial es inconveniente emplearla con respecto a madres, maestros y sacerdotes. Es, simplemente, un desprecio. Un empleado “standard” no tiene para nada el espíritu de un educador. Y, a su vez, pensar que un educador puede cumplir su función cuando sus “clientes”, en este caso los alumnos, saben que es un empleado, es un despropósito simplemente monumental.

Esto último se puede decir también de otra manera: la supresión de una universidad verdadera, que tenía en alta estima la dignidad diferente —no mayor o menor— de maestros, discípulos, administradores y Operarios, se debe a la acción combinada del economicismo y de la filosofía democrática, que considera necesario poner un rasero igual, y en consecuencia necesariamente bajo, a pesar de la búsqueda de “calidad”, para todos.

Esas dos actitudes combinadas han generado, gracias a los nuevos Planes, un ente “universitario” que no sólo no tiene nada que ver con el espíritu *aristocrático* universitario, de busca de la *perfección* —que no de la “*excelencia*”, concepto que se refiere al “*sobresalir*”, al *presumir*, por tanto, y también usado para vender más— y de profundo respeto y amor al saber, primariamente encarnado en los maestros, sino que está incluso muy por debajo de los actuales y magníficos esfuerzos de la mejor “cultura de la empresa” —no siempre explicada en las Escuelas de Negocios— que busca precisamente escapar de la pobreza de la cultura economicista-democrática heredada.

3.4. *La influencia de las Escuelas de Negocios*

Y ya mencionadas las Escuelas de Negocios, es oportuno tal vez hacer una breve referencia a ellas. En los años 80 del siglo XIX se funda en Wharton (USA) la primera Escuela de Negocios, seguida más tarde por la que se convirtió en modelo universal, a saber, la de Harvard. Estas Escuelas nacen en las Escuelas de Ingenieros (las Facultades de Económicas y Empresariales no existían entonces). Los ingenieros trabajaban de modo técnico, metódico,

aprendido, mientras que muchos dirigentes empresariales, la mayoría, carecía de formación específica para su función. Surge entonces la idea no sólo de crear, sino de elevar a rango universitario esas enseñanzas, lo cual tenía mucho sentido.

Pero pronto el espíritu de “Escuela Especial Técnica Superior” se fue adueñando de esas instituciones. Nada de malo hay en ese espíritu, más bien puede ser muy bueno, si se hace bien. El punto es que es otra cosa, no es que sea mejor ni peor, es que no es la universidad. Lo cual se percibe, por ejemplo, en la extraordinaria importancia dada al llamado “método del caso”, un método que puede ser útil como auxiliar —sobre todo si se consigue que el caso sea un verdadero ejemplo, lo que no es fácil de lograr— pero no sirve para la formación en un saber sólido. Con todo, el éxito en la obtención de empleo y ganancia económica de sus “egresados” ha hecho que en nuestros días, cada vez más, se inviertan los términos: no es el espíritu de la universidad el que impregna las Escuelas de Negocios, sino que el espíritu de las Escuelas de Negocios impregna la universidad.

Y nos encontramos ahora con una institución en la que se quiere formar sobre todo a futuros *profesionales de éxito* (social y económico), algo que está muy bien si se tiene la suerte de conseguir, pero que en absoluto es la finalidad de una buena educación. Tal vez por ello, el adjetivo “*profesional*” se empieza a emplear también para denominar a todos los “empleados” universitarios, lo que es plenamente democrático, porque ello no les distingue de cualquier otro tipo de profesional, incluidos los profesionales de ciertas profesiones poco honestas.

En el marketing universitario se muestran por ello, con orgullo, las estadísticas de ex alumnos ya empleados. Pero hay más: dicha influencia pasa también al estilo y el método. Ahora en los entes “universitarios” todo ha de estar bien medido, regulado, controlado, “didactizado” y evaluado. Es aquí donde entran en juego los que cumplen la función de la *ingeniería universitaria* según la nueva filosofía, que son los *pedagogos teóricos*. Pocas actividades tan nobles como la pedagogía, cuando enlaza la teoría con la práctica de modo profundo. Pero los diseños meramente teóricos y concebidos con

mentalidad más técnico-psicológica que humanista, constituyen hoy un enorme problema para los citados entes.

3.5. *El pedagogismo técnico*

Hay demasiados “*objetivos*”, con *finalidades*, sin embargo, insuficientes. Hay una enorme cantidad de tareas evaluativas y autoevaluativas (el profesor dedica casi tanto tiempo a trabajar en busca de puntos para ser evaluado que para hacer su tarea normal) muy por encima de la normal tarea de evaluar, lo que refleja dos realidades. Por un lado, que el sistema se basa en la *desconfianza*, la cual impide siempre una vida social verdadera y, por tanto, en el mayor grado, la relación educativa; por otro, que el *modelo técnico* ha pasado a ser dominante: se evalúa igual que en una fábrica de alta precisión. Con la diferencia de que lo que hacen los ingenieros en las fábricas es adecuado y muy bueno, mientras que ese no es el método para la educación.

Por si fuera poco, la mentalidad *procedimental* de la “modernidad” ha entrado también de lleno, de manera que se separa fuertemente el método y el contenido, quedando este, por supuesto, en segundo término. Parece desconocerse que es imposible separarlos, y mucho menos aprenderlos por separado. Ahora, el controlador pedagógico de turno no le va a preguntar a un antiguo alumno si se le ayudó a aprender algo de Platón, Santo Tomás o Hegel —eso al parecer carece de relevancia— sino qué destrezas y competencias se le han enseñado. Sorprendente que el alumno no las aprenda por sí mismo —pues es el “principal protagonista”— y, en su caso, se le eche la culpa al profesor.

El resultado final de todo lo señalado ahora es que el “ente universitario” resulta estar impregnado de un espíritu que combina liberalismo capitalista con socialismo. Lo primero, por el interés económico central, que hace empujar a todo el profesorado a la búsqueda de dinero; lo segundo, porque el estilo extraordinariamente reglamentista y controlador son propios del socialismo. Los nuevos planes universitarios, con su combinación de economismo y pedagogismo, y tienen así el mérito de haber conseguido, probablemente por primera vez en la historia, una síntesis perfecta de liberalismo y socialismo. Ningún teórico de la filosofía política lo hubiera soñado.

3.6. “Botones de muestra” finales

En relación a la metodología se pueden señalar algunos “botones de muestra”. Los primeros, son relativos al profesorado. Dada la necesidad de conseguir proyectos pagados y de ser “excelentes” para subir en los “rankings” —lo cual facilita más alumnos y, por tanto, más dinero— se tiende a distinguir entre “profesores investigadores” —con pocas horas de clase— y “profesores docentes” —con muchas horas de clase, para ahorrar sueldos de más profesores—. Como estos últimos necesitan publicar en revistas “indexadas” para conseguir puntos en orden a su mejora laboral, su vida es realmente dura.

Es completamente normal que un profesor con años de experiencia imparta menos horas de clase, e incluso pocas. Lo que no es normal es que un “docente” no investigue o lo haga con dificultades, porque entonces no puede ser buen docente; ni que un investigador no sea docente, pues todo el que estudia *necesita decir* lo que estudia para aprenderlo de verdad. Por lo demás, aquí aparece un cierto fallo en el espíritu democrático de los nuevos planes, fallo originado conjuntamente por el afán de dinero economicista y por el obsesivo control pedagógico. Efectivamente, el “profesor docente” pasa a ser el proletario universitario. Las consecuencias de una situación así son simplemente destructivas para cualquier tipo de universidad.

De otro lado, tanto la moda de los “rankings”, como la de las revistas “indexadas” se introducen —como todo en los nuevos planes— bajo el lema de la mejora de la calidad y la democracia. Pero es evidente que más bien tienen el peligro, en el que ya han caído, de ser instrumentos para ganar dinero y para ganar poder. Quien te sitúa arriba en el ranking te hace un buen favor económico, y lo mismo quien te publica en una revista “indexada”. Las más “importantes” cobran ya cifras altas simplemente por leer los artículos que se les envían, aunque luego no los publiquen.

Y, en relación con los “rankings”, en primer lugar, toda persona noble ha evitado siempre las comparaciones. Suponen baja moral. Pero además, es tal la cantidad de factores diversos que se conjugan en cada institución, nunca iguales a los de las otras, que hacer un juicio comparativo —y mucho menos cuando se expresa en forma numérica— resulta imposible. Bastaría sencillamente con lo que ya existe: que cada universidad explique en su pá-

gina “web” cual es su realidad. Al fin y al cabo, ¿qué padres conscientes enviarían a sus hijos a una universidad porque está en el puesto 128, en vez de mandarlo a la 215? Carece de sentido. E incluso, comparar instituciones desiguales parece poco democrático.

En lo que se refiere a las Revistas, han dejado de tener el menor interés para el público, y son un puro instrumento de adquisición de puntos por parte del profesorado. Antes, por ejemplo, los antiguos alumnos de un Departamento, se abonaban a la Revista que este publicaba, pues encontraban trabajos de sus antiguos profesores, de personas relacionadas, o al menos, de algunos cuya garantía la daba el propio Departamento. Hoy día ningún profesor publica en su propia Revista porque eso no le da puntos, y cada número de Revista es un despliegue de artículos varios de personas desconocidas, aprobadas por “referees” de competencia e imparcialidad incierta. Todo ello es, una vez más, consecuencia de un espíritu de desconfianza, que nunca se ha podido resolver en materia de espíritu con *controles*.

Los otros botones de muestra se refieren a los alumnos. Los nuevos métodos impulsan a que cada alumno lleve su ordenador portátil. Teniendo en cuenta que los jóvenes llegan cada vez más *dispersos* a la universidad, cabe imaginarse qué están haciendo con sus ordenadores en clase. De otra parte, las tutorías verdaderas implican un trato previo profesor-alumno que, más que en las clases, surge en los seminarios. Pero los “profesores investigadores” —que pueden hacer seminarios— no hacen muchas tutorías, y los “profesores docentes” las hacen, pero sin tiempo real para lo que haría falta, y sin apenas contacto previo en seminarios. En consecuencia, las tutorías son tal vez la pieza más característica de unos Planes diseñados en una mesa por un experto teórico.

La enseñanza de las humanidades en la universidad del siglo XXI

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

RESUMEN: Según Ortega y Gasset tres son las misiones de la universidad: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones intelectuales y la investigación científica y la formación de nuevos investigadores. La principal causa del declive de la universidad probablemente se encuentre en la omisión de su tercera misión en la que no se repara y que por ello no se realiza: la transmisión de la cultura a la altura del tiempo. También en el avance de los dos grandes enemigos de la educación liberal: el relativismo cultural y el igualitarismo radical. La crisis de la filosofía es la misma cosa que la crisis de la universidad. Sus síntomas son la masificación, la mediocridad y la politización. Entre las causas principales del declive de las humanidades, cabe mencionar tres: el relativismo cultural, la “democratización” (igualitarismo) y el abuso de las nuevas tecnologías. Toda reforma universitaria debe consistir no tanto en combatir los abusos cuanto en crear nuevos usos. La suerte de las humanidades va vinculada a la recuperación de la democracia liberal, en rigor la única forma de la democracia en nuestro tiempo.

PALABRAS CLAVE: universidad, humanidades, filosofía, cultura, ciencia, tiempo

ABSTRACT: According to Ortega y Gasset, the university has three missions: the transmission of culture; the teaching of intellectual professions; and research and the formation of new researchers. Perhaps the main reason for the weakening of the university is in the lack of awareness and therefore the omission of one of these missions – that of transmitting culture adequately for the times we live in. The decline of the university is also in part due to the growth of two great enemies of liberal education: cultural relativism and radical egalitarianism. The crisis in philoso-

phy and the crisis within the university are one and the same. Its symptoms are massification, mediocrity and its politicisation. Three reasons are worth mentioning in relation to the weakening of Humanities: cultural relativism, the ‘democratisation’ (egalitarianism) and the abuse of the new technologies. Any university reform should not centre on combating abuses but rather on creating new uses. The fate of the Humanities is linked to the recovery of liberal democracy, which is the only form of democracy today.

KEYWORDS: university, Humanities, philosophy, culture, science and knowledge

1. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En la primera de *Unas lecciones de Metafísica*, José Ortega y Gasset señala el ingrediente de falsedad inherente a todo estudiar. No es que haya siempre algo, más o menos, de falsedad; es que “en general, estudiar sería una falsedad”¹. Baste para confirmarlo contrastar la diferente actitud entre el estudiante y el creador de una ciencia o disciplina. Quien crea una disciplina o la hace progresar o actúa porque la necesita. En cierto modo, una verdad sólo existe para quien la ha menester. La verdad es necesaria, pero sólo tiene sentido para quien la necesita. Por el contrario, al estudiante se le obliga a fingir una necesidad que no siente.

“El hecho es que el estudiante tipo es un hombre que no siente directa necesidad de la ciencia, preocupación por ella y, sin embargo, se ve forzado a ocuparse de ella. Esto ya significa la falsedad general del estudiar”². De aquí deriva “la tragedia constitutiva de la pedagogía”³. Y, a su vez, “la terrible disociación que, hace un siglo por lo menos, se inició entre la cultura vivaz, entre el auténtico saber y el hombre medio”⁴.

La cultura, el saber, a pesar de su gigantesco progreso, se va quedando en el aire, sin raíces, y el hombre actual es más bárbaro que el de hace cien

¹ José Ortega y Gasset, *Unas lecciones de Metafísica*, en *Obras Completas*, 12, Madrid, Alianza, 1983, p. 15.

² *Ibidem*, p. 21.

³ *Ibidem*, p. 22.

⁴ *Idem*.

años⁵. Sin embargo, estudiar es una necesidad inexorable del hombre. El estudiar es un problema porque es, a la vez, algo necesario e inútil. Por eso necesita una reforma radical. “Para esto es necesario volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es, primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no* enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante”⁶.

Allan Bloom, que pensaba que la universidad es la institución central de la sociedad democrática, trazó un penetrante diagnóstico de su crisis reciente que concluye con estas palabras: “éste es el momento americano en la historia del mundo, el momento por el que seremos juzgados para siempre. Así como en política la responsabilidad por el destino de la libertad en el mundo ha recaído en nuestro régimen, así también el destino de la filosofía en el mundo ha recaído en nuestras universidades, y ambos están tan relacionados como jamás lo estuvieron antes. La gravedad de nuestra tarea es grande, y es muy dudoso cómo juzgará el futuro nuestra actuación”⁷.

El origen, más o menos, remoto de la universidad se encuentra en Grecia, más concretamente en la Atenas del siglo V antes de Cristo⁸. Su acta fundacional son los *Diálogos* de Platón. Sócrates, deambulando por las calles de Atenas y conversando con los hombres buscando la verdad, encarna el espíritu de la universidad que, antes que una institución, constituye una forma ideal de vida. En el platonismo se encuentra el destino de la cultura europea. “Europa en cuanto tal nació del tema del cuidado del alma. Ha perecido por haber permitido que éste se desvaneciera nuevamente en el olvido”⁹.

⁵ “Así se explica la colosal paradoja de estos decenios. Que un gigantesco progreso de la cultura haya producido un tipo de hombre como el actual, indiscutiblemente más bárbaro que el de hace cien años. Y que la aculturación o acumulo de cultura produzca paradójica, pero automáticamente, una rebarbarización de la humanidad” (*ibidem*, p. 23).

⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁷ Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, traducción de Adolfo Martín, Barcelona, Plaza y Janés, 1989, p. 395.

⁸ Un desarrollo de muchas de las ideas que siguen se encuentran en mi libro *Europa y sus bárbaros. I. El espíritu de la cultura europea*, Madrid, Rialp, 2012.

⁹ Jan Patocka, *Platón y Europa*, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Península, 1991, p. 69.

Su origen inmediato se encuentra en la Edad Media. Las universidades proceden de las escuelas monacales, catedralicias y palatinas. Su prototipo es la de París del siglo XIII. Allí se imponía un nuevo ideal de educación. “Apenas hay exageración si se dice que este tipo de humanismo eclesiástico constituye la tradición central de la cultura superior en Occidente”¹⁰. Siempre conviene recordar las misiones que Ortega y Gasset considera que tiene la universidad. Toda reforma debe consistir no tanto en combatir los abusos cuanto en crear nuevos usos. La universidad se nutre del aire público que respira, y éste, según el pensador madrileño, estaba anegado en “chabacanería”. No se puede emprender una reforma de algo, en este caso, la universidad, sin determinar antes cuáles son las tareas que la constituyen. No se debe buscar el modelo más allá de nuestras fronteras, sino sólo información.

En primer lugar, es la institución en la que reciben *la enseñanza superior* casi todos los que en cada país la reciben. Esta enseñanza superior consiste en la enseñanza de las profesiones intelectuales y en la investigación científica y la preparación de futuros investigadores. La enseñanza superior consiste en profesionalismo e investigación. Esto, mejor o peor, lo hace la universidad. Pero existe una tercera misión en la que no se repara y que por ello no se realiza: la transmisión de la cultura a la altura del tiempo. La cultura es el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad, sobre el Universo. “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”¹¹. Para el hombre, es forzoso vivir a la *altura de los tiempos*, y muy especialmente, a la *altura de las ideas del tiempo*. “Cultura es el sistema vital de las ideas de cada tiempo”¹². Esta transmisión de la cultura será también la forma de evitar la “barbarie del especialismo”. En resumen, tres son las misiones de la universidad: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones intelectuales y la investigación científica y la formación de nuevos investi-

¹⁰ Christopher Dawson, *La religión y el origen de la cultura occidental*, traducción de Elena Vela, Madrid, Encuentro, 1995, p. 185.

¹¹ José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, en *Obras Completas*, 4, Madrid, Alianza, 1983, p. 321.

¹² *Ibidem*, p. 322,

gadores. La ciencia es el alma de la universidad, lo que le confiere su dignidad. Pero necesita también contacto con la vida pública, con la existencia histórica y con el presente. Para ello debe estar presente, como tal universidad, en la prensa¹³.

¹³ “Sobre este punto habría que hablar largo. Pero, abreviando ahora, baste con la sugestión de que hoy no existe en la vida pública más “poder espiritual” que la Prensa. La vida pública, que es la verdaderamente histórica, necesita siempre ser regida, quiérase o no. Ella, por sí, es anónima y ciega, sin dirección autónoma. Ahora bien: a estas fechas han desaparecido los antiguos “poderes espirituales”: la Iglesia, porque ha abandonado el presente, y la vida pública es siempre actualísima; el Estado, porque, triunfante la democracia, no dirige ya a ésta, sino al revés, es gobernado por la opinión pública. En tal situación, la vida pública se ha entregado a la única fuerza espiritual que por oficio se ocupa de la actualidad: la Prensa.

Yo no quisiera molestar en dosis apreciable a los periodistas. Entre otros motivos, porque tal vez yo no sea otra cosa que un periodista. Pero es ilusorio cerrarse a la evidencia con que se presenta la jerarquía de las realidades espirituales. En ella ocupa el periodismo el rango inferior. Y acaece que la conciencia pública no recibe hoy otra presión ni otro mando que los que le llegan de esa espiritualidad ínfima resumada por las columnas del periódico. Tan ínfima es a menudo, que casi no llega a ser espiritualidad; que en cierto modo es antiespiritualidad. Por dejación de otros poderes, ha quedado encargado de alimentar y dirigir el alma pública el periodista, que es no sólo una de las clases menos cultas de la sociedad presente, sino que, por causas, espero, transitorias, admite en su gremio a pseudointelectuales chafados, llenos de resentimiento y de odio hacia el verdadero espíritu. Ya su profesión los lleva a entender por realidad del tiempo lo que momentáneamente mete ruido, sea lo que sea, sin perspectiva ni arquitectura. La vida real es de cierto pura actualidad; pero la visión periodística deforma esta verdad reduciendo lo real a lo instantáneo y lo instantáneo a lo resonante. De aquí que en la conciencia pública aparezca hoy el mundo bajo una imagen rigurosamente invertida. Cuanta más importancia sustantiva y perdurante tenga una cosa o persona, menos hablarán de ella los periódicos, y en cambio, destacarán en sus páginas lo que agota su esencia con ser un “suceso” y dar lugar a una noticia. Habrían de no obrar sobre los periódicos los intereses, muchas veces inconfesables, de sus empresas; habría de mantenerse el dinero castamente alejado de influir en la doctrina de los diarios, y bastaría a la Prensa abandonarse a su propia misión para pintar el mundo del revés. No poco del vuelco grotesco que hoy padecen las cosas –Europa camina desde hace tiempo con la cabeza para abajo y los pies pirueteando en lo alto- se debe a ese imperio indiviso de la Prensa, único “poder espiritual”.

Es, pues, cuestión de vida o muerte para Europa rectificar tan ridícula situación. *Para ello 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 *ad usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un “poder espiritual” superior

El supremo fin de la enseñanza superior es la adquisición y transmisión del saber. Swift entendió la educación como la “experiencia de la grandeza”. La universidad ha de ser una comunidad de escolares consagrada a la búsqueda de la verdad. Es la institucionalización de la búsqueda de la verdad. William Cory, un “master” de Eton describía a sus estudiantes hace casi 150 años el problema de las dos acepciones de la universidad liberal (adquisición de saberes y adquisición de hábitos):

“Al venir a esta escuela os comprometéis en una tarea no tanto de adquisición de conocimientos cuanto de realización de esfuerzos intelectuales mientras os sometéis a la crítica. Podéis conseguir cierto caudal de conocimientos; y no debéis lamentaros por las horas empleadas en acumular lo que acabaréis por olvidar, pues la sombra del conocimiento perdido al menos os protegerá de muchas ilusiones. Pero venís a una gran escuela no para adquirir conocimiento, sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de daros cuenta en un simple momento de una nueva idea, el hábito de someteros a censura y refutación, el arte de indicar asentimiento y desacuerdo de manera graduada y medida, el hábito de fijaros en los detalles con exactitud, el arte de saber hacer las cosas a su tiempo, el gusto y la discriminación, el valor mental y la sobriedad mental. Sobre todo, venís a una gran escuela para conseguir el conocimiento de vosotros mismos”.

Se trata de la adquisición de un “ethos” moral de personas reflexivas, sobrias y valerosas en la persecución de la verdad, y celosas de su libertad de juicio.

2. LA CRISIS EUROPEA: FILOSOFÍA GRIEGA, DERECHO ROMANO, CRISTIANISMO, CIENCIA, DEMOCRACIA LIBERAL

Europa puede caracterizarse por una triple herencia y una triple creación. La herencia está constituida por la filosofía griega, el derecho romano y el cris-

frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez.

Entonces volverá a ser la universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea” (*ibidem*, p. 352 s.).

tianismo¹⁴. La creación, por la ciencia (moderna) y su consecuencia la técnica, la democracia liberal y la universidad. Esto no niega el reconocimiento de otras enormes creaciones europeas y muy especialmente el arte. La vigencia de los seis se encuentra en peligro. Este peligro representa la crisis actual de Europa.

A) La “muerte” de la filosofía

La crisis de la filosofía procede de dos frentes. Uno pretende negarla. El otro la suplanta por lo que no es ella. La filosofía es una realidad de tal naturaleza que incluso para negarla es menester, en cierto sentido, hacerla. Pero existen filosofías que la reducen hasta tal punto que llegan a hacerla desaparecer. Entre ellas, cabe mencionar el escepticismo, el positivismo, el empirismo sensista, el materialismo, el relativismo y las recientes teorías del postestructuralismo francés.

La segunda vía consiste en la suplantación de la filosofía por algo que no es ella. Puede ser la sociología, la lingüística, la política o la historia, entre otras disciplinas. La crisis europea es una crisis filosófica, una crisis de la filosofía. La originalidad griega entrañó una mutación radical de la existencia humana y de la vida cultural que produjo una supranacionalidad de un tipo enteramente nuevo: la figura espiritual de Europa¹⁵.

Así lo expresa Husserl: “es un espíritu nuevo, proveniente de la filosofía y de sus ciencias particulares, un espíritu de crítica libre y de estipulación normativa de tareas infinitas que permea de parte a parte a la humanidad, dominándola, y que crea ideales nuevos, infinitos. Ideales para los hombres

¹⁴ La tesis de Rémi Brague es que Europa es esencialmente romana, es decir, heredera. “La tesis del presente ensayo se halla exactamente en oposición a toda orgullosa reivindicación de haberlo inventado todo, frente a gentes que “no han inventado nada”. Decir que somos romanos es todo lo contrario de una identificación con un glorioso antepasado. Es una expropiación, no una reivindicación. Es reconocer que en el fondo no hemos inventado nada, pero que hemos sabido transmitir, sin interrumpirlo, sino resituándonos en él, un caudal que viene de más arriba” (*Europa, la vía romana*, traducción de Juan Miguel Palacios, Madrid, Gredos, 1995, p. 71).

¹⁵ Edmund Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, traducción de J. Muñoz y S. Mas, Barcelona, Crítica, 1991, p. 324.

individuales en sus naciones, ideales para las naciones mismas... En esta sociedad total, idealmente orientada, la filosofía conserva su función rectora y sus especiales tareas infinitas; la función de desarrollar una reflexión teórica libre y universal capaz de englobar también todos los ideales y el ideal de todo: el universo, en fin, de todas las normas. De modo duradero la filosofía tiene que ejercer su función en la humanidad europea: la función arcóntica de la humanidad entera”¹⁶.

Lo que más necesitamos es la comprensión del espíritu. “Por doquier hace sentir, empero, su presencia en nuestro tiempo la abrasadora necesidad de una comprensión del espíritu, y la falta de claridad de la relación metódica y objetiva entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu se ha convertido en algo ya casi insoportable”¹⁷.

El objetivismo es incapaz de permitir la comprensión del espíritu; precisamente lo que más hace falta. Es necesario superar el objetivismo y la concepción dualista que entiende la naturaleza y el espíritu como realidades dotadas de un mismo sentido, y edificadas la una sobre la otra. “Pienso, con la mayor seriedad, que nunca ha existido, ni existirá jamás, una ciencia objetiva del espíritu, una doctrina objetiva del alma, objetiva en el sentido de atribuir a las almas, a las comunidades personales, existencia en las formas de la espacio-temporalidad”¹⁸.

La fenomenología trascendental es un intento de constitución de una ciencia general del espíritu, en la que incluso se han de fundamentar las ciencias de la naturaleza. Con estas palabras concluye Husserl su conferencia: “La crisis de la existencia europea sólo tiene dos salidas: la decadencia de Europa en la alienación respecto de su propio sentido racional de la vida, la caída en el odio espiritual y en la barbarie, o el renacimiento de Europa desde el espíritu de la filosofía mediante un heroísmo de la razón que supere definitivamente el naturalismo. El mayor peligro de Europa es el cansancio. Luchemos contra este peligro de los peligros como “buenos europeos” con esa valentía que ni siquiera se arredra ante una lucha infinita; resurgirá en-

¹⁶ Edmund Husserl, *op. cit.*, p. 346.

¹⁷ *Ibidem*, p. 354 s.

¹⁸ *Ibidem*, p.355.

tonces de la brasa destructora de la incredulidad, del fuego lento de la desesperación sobre la misión de Occidente respecto de la humanidad, de las cenizas del gran cansancio, el Fénix de una nueva vida interior y de una espiritualización nueva, garantía primera de un futuro grande y remoto para la humanidad: porque sólo el espíritu es inmortal”¹⁹.

B) La pérdida del sentido del Derecho

Europa aprendió el derecho de los romanos. No se trata sólo de que la mayoría de nuestras instituciones jurídicas sean romanas, sino de que nuestra manera de concebir el derecho procede de Roma. El *Digesto* es el libro de la compilación de Justiniano que contiene la jurisprudencia. Comienza con estas palabras de Ulpiano: “Cualquiera que intente estudiar el derecho (*ius*), tendrá que saber primero de dónde se deriva la palabra *ius*. Se llamó *ius*, de justicia, pues de acuerdo con la acertada definición de Celso, el derecho es el arte de lo bueno y lo justo. Debido a esto, se nos puede muy bien llamar sacerdotes, porque nosotros rendimos culto a la justicia, tenemos conocimiento de lo que es bueno y justo, separamos lo justo de lo injusto, discriminamos entre lo que está permitido y lo que no está permitido, con el propósito de hacer buenos a los hombres, no sólo por temor al castigo, sino también por el estímulo de la recompensa. Aspiramos, a menos que yo esté equivocado, a una verdadera filosofía, no a una filosofía aparente”²⁰.

En nuestro tiempo abundan los síntomas que revelarían una pérdida creciente del sentido del derecho. Veamos algunos. Ha menguado, hasta casi desaparecer, esta concepción que refleja el texto de Ulpiano del derecho como saber prudencial en busca de la justicia. La proliferación legislativa y la corrupción o, al menos, decadencia, del lenguaje jurídico ha convertido al derecho en algo ininteligible, incluso para los juristas. Lejos queda el dictamen de Aristóteles que pretendía que las leyes fuesen pocas, claras y estrictamente cumplidas.

¹⁹ *Ibidem*, p. 357 s.

²⁰ Citado en R. H. Barrow, *Los romanos*, traducción de Margarita Villegas, México, Fondo de Cultura Económica, p. 210.

No es infrecuente que se confunda el derecho con el vago sentimiento social o subjetivo, de la justicia. Las relaciones entre la moral y el derecho se han vuelto confusas. Quizá la peor consecuencia es que, con frecuencia, la moral queda absorbida y, por ello, suprimida, en el derecho. O también la idea de que el derecho es absoluto y la moral relativa (absolutismo jurídico y relativismo ético). Una visión ingenua lleva a una mala comprensión de instituciones jurídicas como la prescripción o la invalidez de las pruebas obtenidas ilícitamente.

La administración de justicia se entiende impregnada de residuos de la venganza pública, sobre todo cuando se trata de ciertos delitos que repugnan especialmente a la opinión pública. También se dan diferentes modos de medir la responsabilidad en función del tipo de delitos. Los derechos humanos, privados de fundamentación y, por ello, de contenido seguro, lejos de entrañar el consenso jurídico anhelado, se convierten con frecuencia en pura retórica o propaganda ideológica.

El fundamento y fin de las penas no es la reinserción social del delincuente. Lo que establece la Constitución Española es que el cumplimiento de las penas deberá ir orientado a la reinserción social. También produce efectos indeseables la concepción del derecho como pura decisión o acto de voluntad (voluntarismo y decisionismo jurídicos) y la falsa creencia en algo así como la omnipotencia de la mayoría que no puede conducir sino a su tiranía.

Especialmente decisivo para la pérdida del sentido del derecho es el llamado “uso alternativo del derecho”, que lo convierte en mero instrumento al servicio de la ideología y de la lucha política.

C) El rechazo del cristianismo

Si, como afirmó Lord Acton, “la religión es la clave de la historia”, la clave de la historia europea ha de estar en su religión, es decir, en el cristianismo²¹. Novalis identificó Europa con la Cristiandad²². El cristianismo, que ha forja-

²¹ Sobre la influencia de la religión en Occidente, puede verse Christopher Dawson, *La religión y el origen de la cultura occidental*, op. cit.

²² Novalis, *La Cristiandad o Europa*, traducción de María Magdalena Truyol Wintrich, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1977.

do el espíritu europeo hasta identificarse con él, perfecciona, rebasa y amplía el legado filosófico griego. Por lo tanto, no lo cancela ni deroga, sino que lo conduce a su perfeccionamiento y plenitud. No es que Europa sea ininteligible sin el cristianismo; es que el espíritu europeo es esencialmente cristiano. Recordemos algunos de los elementos que aporta el cristianismo a la cultura europea y, en general, a la cultura universal: la idea de un Dios personal; la concepción personalista del hombre; el ideal de fraternidad derivado de la común filiación divina; la inmortalidad del hombre, no sólo del alma; la libertad y responsabilidad personales; el imperativo universal del amor, incluido el amor a los enemigos; la concepción lineal del tiempo; la separación entre el poder espiritual y el temporal; la contribución al triunfo de la democracia política.

La pérdida de vigencia social del cristianismo constituye una de las causas fundamentales de la crisis que padece Europa.

D) El desprecio de la ciencia pura (y la falsa creencia de que la ciencia es la única forma de conocimiento)

La idea de Europa se encuentra unida indisolublemente a la revolución que tuvo lugar a principios del siglo XVII con el nacimiento de una nueva ciencia, la nueva física, como consecuencia de la aplicación del método matemático y experimental, del método hipotético-deductivo, al estudio de la naturaleza. Europa reivindica para sí este nuevo espíritu científico, que viene a configurarse como el prototipo de conocimiento y como el modelo cultural dominante. La mecánica de Galileo y la comprensión matemática de la realidad física constituyen el comienzo de la época moderna. La ciencia ha llegado a constituir la identidad europea.

Xavier Zubiri afirma que sólo la ciencia moderna puede equipararse en grandeza al legado que representan los tres productos más gigantescos del espíritu humano. “La metafísica griega, el derecho romano y la religión de Israel (dejando de lado su origen y destino divinos) son los tres productos más gigantescos del espíritu humano. El haberlos absorbido en una unidad radical y trascendente constituye una de las manifestaciones históricas más espléndidas de las posibilidades internas del cristianismo.

Sólo la ciencia moderna puede equipararse en grandeza a aquellos tres legados”²³.

El legado de la ciencia moderna es una de las cimas del genio de la humanidad. Y lo es, por su puro valor cognoscitivo. Pero también lo es por sus consecuencias, por el dominio que ha otorgado al hombre, para bien y para mal, sobre la naturaleza. Pero esta misma grandeza de la ciencia la ha ido alejando paulatinamente del hombre común que, cada vez, la entiende menos. Incluso los propios científicos ignoran casi todo lo que se produce más allá de los límites de su especialidad. Y, sin embargo, la ciencia reviste enorme importancia para la orientación de la vida. “Nuestra generación, si no quiere quedar a espaldas de su propio destino, tiene que orientarse en los caracteres generales de la ciencia que hoy se hace, en vez de fijarse en la política del presente, que es toda ella anacrónica y mera resonancia de una sensibilidad fenecida. De lo que hoy se empieza a pensar depende lo que mañana se vivirá en las plazuelas”²⁴.

El hombre moderno ha vivido bajo la creencia de que la realidad es descubierta por la ciencia. Dando un paso más, ha llegado a pensar que todo lo que le es accesible de la realidad lo es según el modo de la ciencia. En este sentido, la ciencia ha llegado a identificarse con el conocimiento en general. No habría más conocimiento verdadero que el científico. La ciencia tendría competencia como medio único de acceder a la realidad de las cosas. No habría más verdad que la científica. Se abrió paso, al menos a partir del siglo XVIII, la idea de que la ciencia es la verdad óptima. Naturalmente, esta pretensión es falsa, pero lo cierto es que ha sido tan espectacular y admirable el desarrollo moderno de las ciencias que ha llegado a ser creíble y creída.

Por lo demás, la ciencia moderna no se nutre de la irreligiosidad. Por el contrario, con ella se trataba de mostrar a la naturaleza como un objeto de contemplación que aumentaba la admiración hacia su Divino Creador. Tampoco se concibe a sí misma como desvinculada de la filosofía. Cabe recordar en este sentido el título de la magna obra de Newton: *Principios matemáti-*

²³ Xavier Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, Madrid, Editora Nacional, 1978, p. 5.

²⁴ José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, en *Obras Completas*, III, Madrid, Tecnos, p.571.

cos de filosofía natural. La ciencia no es de suyo materialista. Puede corroborarse esta afirmación examinando la polémica sobre la prioridad entre Newton y Leibniz en la invención del cálculo infinitesimal. Newton no era materialista, como puede deducirse de sus propias declaraciones y de sus investigaciones bíblicas. Leibniz pretendía construir un sistema que ensamblaba materia y espíritu, y veía en la sabiduría, bondad y poder de Dios la causa del orden que la ciencia descubre²⁵.

La ciencia no puede fundamentar la realidad espiritual y el ámbito de la trascendencia, ni, por lo tanto, las creencias religiosas, pero tampoco puede refutarlos. Simplemente, no se ocupa de ellos. Consiste en el conocimiento de un tipo de realidades, mediante unos determinados métodos, pero no en el único modo de conocimiento. Muchos de los más grandes científicos han justificado la existencia de la realidad espiritual, o, incluso, han adoptado una posición abiertamente mística.

También la ciencia puede convertirse en una mitología. Lo que más importa rebasa su ámbito propio. Por ello no es razonable esperar de ella la solución del problema de la vida. Escribe Wittgenstein: “Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hubieran recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se habrían rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces ya no quedaría pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta”²⁶. La verdad del primer párrafo no depende de la improbable validez del segundo.

Podría parecer que existe unanimidad en reconocer el inmenso valor de la ciencia. Pero si uno fija su atención, parece más bien que lo que el hombre medio admira y valora no es la ciencia pura sino su precipitado y consecuencia: la técnica. Es decir, todo lo que facilita y permite el bienestar de su existencia. Pero este hombre parece ignorar que, sin la ciencia pura, la técnica perecería inmediatamente. Por lo tanto, la ciencia, además de sus propias limitaciones, no deja de encontrarse en peligro. Entre estas amenazas también se encuentra el relativismo, que no ha dejado de llamar a sus puertas.

²⁵ Jacques Barzun, *Del amanecer a la decadencia*, traducción de Eva Rodríguez Halffter y Jesús Cuéllar, Madrid, Taurus, 2001, p. 301 s.

²⁶ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 6.52.

E) La crisis de la democracia liberal

La crisis del liberalismo político no ha podido dejar de afectar a la democracia liberal. Su crisis es consecuencia de las que aquejan a la filosofía y a la universidad. En verdad, no hay varias clases de democracia sino una sola: la liberal, caracterizada por el reconocimiento de la libertad personal y política, la protección de los derechos fundamentales, la participación política, el imperio de la ley y del Estado de Derecho, la división de poderes y la limitación del poder estatal, la libertad de crítica a los gobernantes. Es evidente que todo esto se encuentra negado o amenazado por las formas actuales del comunismo y por el nacionalismo. No entraré aquí en el examen de esta crisis de la democracia liberal. Me limitaré a señalar que se trata de una manifestación más de la crisis de la educación liberal. La suerte de las humanidades va vinculada a la recuperación de la democracia liberal, en rigor la única forma de la democracia en nuestro tiempo.

3. EL DECLIVE DE LA UNIVERSIDAD

La principal causa del declive de la universidad probablemente se encuentre en la omisión de su tercera misión. También en el avance de los dos grandes enemigos de la educación liberal: el relativismo cultural y el igualitarismo radical. La crisis actual deriva de la ruptura de la unidad de la concepción del mundo, de la interrupción de la tradición de la sabiduría clásica. La crisis de la filosofía es la misma cosa que la crisis de la universidad. Sus síntomas son la masificación, la mediocridad y la politización. “Simplemente la universidad no es distintiva. La igualdad nos parece que culmina en la renuncia e incapacidad para formular pretensiones de superioridad, especialmente en los campos en que siempre se han formulado tales pretensiones: el arte, la religión y la filosofía”²⁷.

Nos hemos alejado demasiado de Grecia y del cristianismo. “Para los griegos la ciencia no es un “bien cultural”, sino el centro que determina desde lo más profundo toda su existencia como pueblo y como Estado. La cien-

²⁷ Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, op. cit., p. 348 s.

cia tampoco es para ellos un puro medio para hacer consciente lo inconsciente, sino el poder que abarca y da rigor a toda la existencia”²⁸. El saber no está al servicio de la profesión, sino al revés²⁹. Pero, como afirmó Platón, “todo lo grande está en medio de la tempestad”³⁰, es decir, en peligro. Todo lo grande carece de utilidad y beneficio material. “La obra genial puede ser música, filosofía, pintura o poesía, nunca algo que tenga utilidad o beneficio. Ser inútil y poco beneficioso es una de las características de las obras geniales; es la garantía de su nobleza. Todas las demás obras humanas existen sólo por el mantenimiento o alivio de nuestra existencia; sólo las que discutimos aquí no lo hacen; sólo existen por sí mismas, y han de considerarse en este sentido la flor o el beneficio neto de la existencia”³¹.

La politización es un grave mal que puede aquejar a la universidad. En mayo de 1976 decía Claudio Sánchez-Albornoz a los alumnos en el homenaje que le rindió la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense: “Vais a decir que soy un reaccionario, pero para mí la universidad es sagrada. Gritad lo que queráis, alborotad, defended vuestros intereses, pero fuera de la universidad; la universidad es un templo”. Y en *Mi testamento histórico político* afirma: “En la calle todos debemos y podemos defender y predicar nuestras ideas. Hay dos recintos que rechazan por su misma naturaleza las gestas políticas: los templos elevados en honra del Altísimo y las universidades. Y si las universidades dejan de ser lugares de estudio y meditación para mudarse, prostituyéndose, en ágoras de acción revolucionaria, como está sucediendo, no vacilo en profetizar la crisis total, irremediable de la cultura occidental”³².

²⁸ Martin Heidegger, “La autoafirmación de la universidad alemana”, en *La autoafirmación de la universidad alemana. El Rectorado 1933-1934. Entrevista del Spiegel*, traducción de Ramón Rodríguez, Madrid, Tecnos, 1989, p. 10.

²⁹ “El saber no está al servicio de la profesión, sino al revés: las profesiones hacen efectivo y administran ese supremo y esencial saber que el pueblo tiene sobre la totalidad de su existencia” (Martin Heidegger, *op. cit.*, p.15).

³⁰ Platón, *República*, 497 d, 9.

³¹ Arthur Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*, II.

³² Claudio Sánchez-Albornoz, *Mi testamento histórico político*, Barcelona, Planeta, 1975, p. 205.

4. EL DECLIVE DE LAS HUMANIDADES

Entre las causas principales del declive de las humanidades, cabe mencionar tres: el relativismo cultural, la “democratización” (igualitarismo) y el abuso de las nuevas tecnologías³³.

Toda educación que no haya sido pervertida por el virus del igualitarismo moral persigue la grandeza y la excelencia, y tiene que discriminar necesariamente entre los pocos mejores y los muchos. Tiene que ser, en este sentido, elitista. La justicia no consiste en la igualdad sin más, sino en el establecimiento de las diferencias legítimas y en la supresión de las ilegítimas. Hace unas décadas, una poderosa corriente de opinión estuvo a punto de imponer en todo el Occidente esta falacia letal, que llevaba siglos incubándose. Hoy nos hemos ido desprendiendo de ella, no sin las resistencias del igualitarismo morbosos. Hoy quienes, como George Steiner proclaman que “separar las fuentes de la civilización del concepto de minoría es un autoengaño o una mentira estéril”, aunque todavía son calificados por algunos como reaccionarios, no son moralmente lapidados e incluso, a veces, son celebrados como grandes sabios. El problema de nuestra educación, es decir, de nuestra sociedad, es que no es suficientemente elitista.

La civilización sólo muere a manos de la barbarie. Poco importa que, como antes, los bárbaros acechen más allá de las fronteras, o que, como ahora, sean el producto doméstico de la propia civilización degenerada.

El siglo XIX terminó, en buena medida y salvo excepciones muy notables, con el predominio del relativismo y, mediante él, con la crisis radical de la filosofía. En definitiva, la Modernidad fue el apogeo del subjetivismo, y éste parecía conducir necesariamente al relativismo. La filosofía del siglo XX ha consistido, entre otras cosas, en un formidable intento para recuperar la filosofía como saber riguroso y restaurar la objetividad de la moral³⁴. En este sentido, corresponde un lugar principal a la fenomenología de Husserl y

³³ Alfonso Berardinelli, “Yo ya no leo, soy digital”, en *Leer es un riesgo*, Madrid, Círculo de Tiza, 2016, p.83 s.

³⁴ Cabe destacar la obra de Edmund Husserl en general y, en particular, *La filosofía como ciencia estricta*.

a la filosofía fenomenológica de los valores, que cuenta entre sus más destacados representantes a Max Scheler, Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrandt y Hans Reiner.

Los valores son cualidades ideales residentes en las cosas. No son las cosas, pero necesitan de ellas para ser. La ética material de los valores, según Scheler, pretende ser una superación del formalismo ético kantiano. Para Scheler, la ética kantiana representa el más elevado grado de la reflexión moral y es “lo más perfecto que poseemos”³⁵. Su tesis de que lo determinante en el obrar moral es la actitud o disposición de ánimo (*gesinnung*) constituye para él una verdad definitiva. Pero esta actitud no puede referirse a un deber formal, sino al ser de los valores. Los valores son distintos de los objetos portadores del valor.

Afirma Scheler “que hay *auténticas y verdaderas* cualidades de valor que constituyen un campo propio de *objetos*, que tienen sus *especiales* relaciones y conexiones y que ya como *cualidades* de valor pueden ser, por ejemplo, más altas y más bajas. Pero si esto es así, puede regir también entre ellas un *orden* y una *jerarquía*, que es independiente de la existencia de un *mundo de bienes*, en el que se manifiesta, y asimismo del movimiento y de las variaciones históricas de este mundo de bienes, y que es *a priori* con respecto a la experiencia de éstos”³⁶.

Según Hartmann, “los valores son esencias”. No proceden de las cosas ni de los sujetos, pero esto no quiere decir que existan en otro mundo real, sino que constituyen una específica cualidad de las cosas, relaciones o personas. Los bienes son cosas-valor³⁷.

La cuestión decisiva para que los valores puedan suministrar el fundamento del conocimiento moral es que ellos mismos sean objetivos. En este sentido, resulta esclarecedor el ensayo de Ortega y Gasset *Introducción a una Estimativa. ¿Qué son los valores?* En él refuta las tesis sobre la subjeti-

³⁵ Max Scheler, *Der formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bern, 1954, *Ética*. Trad. de Hilario Rodríguez Sanz, Madrid, Caparrós, 2001, p. 24

³⁶ Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bern, 1954, pp. 37-38.

³⁷ Nicolai Hartmann, *Ethik*, Berlin, 1949, p. 121.

vidad y relatividad del valor, y defiende su carácter objetivo. En él llega a afirmar que “el conocimiento de los valores es absoluto y cuasi matemático”³⁸. Una cosa es la materialidad del lienzo de Velázquez, y otra su gracia, perfección o nobleza. La experiencia de valores es independiente de la experiencia de cosas. La Estimativa o ciencia de los valores será un sistema de verdades evidentes e invariables, de tipo parejo a la matemática.³⁹.

Si nos atenemos a la descripción fenomenológica de los actos de valorar, preferir y desdeñar, comprobaremos que, en ellos, la valoración no va de la persona a la realidad, sino que, por el contrario, va de la realidad a la persona. Ésta no es el señor arbitrario del valor, que valora según su capricho, sino más bien el siervo y testigo de un valor que se le impone.

En el ámbito del valor, cabe la contrastación intersubjetiva. La tesis de la subjetividad de los valores suele gozar del beneficio de la carga de la prueba. Habría que partir, al menos, de la neutralidad, y no dar por supuesta, en principio, la subjetividad (Scheler). En este sentido, deja de ser primordial la cuestión de las fuentes u origen del conocimiento⁴⁰. Es preciso distinguir entre genealogía y fundamentación. La subjetividad de la primera no debe llevar a sostener la de la segunda.

La filosofía de los valores no entraña la asunción del universalismo ético; tampoco, por supuesto, la del relativismo. Esto queda explicado mediante la teoría de la perspectiva. La exposición que sigue se atiene a las ideas de Scheler y Ortega. La vida humana no es un *factum*, sino un *faciendum*. Consiste en acción, argumento y drama. Vivir consiste en decidir lo que vamos a hacer, lo que vamos a ser. Vida es libertad; pero libertad en la fatalidad. La vida no nos viene dada hecha, sino que tenemos que hacerla, en una circunstancia inexorable que no hemos elegido, pero que, en mayor o menor medida, podemos modificar. Por eso, afirma Ortega que “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”⁴¹. Toda vida es el resultado de

³⁸ José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, III, Madrid, Taurus, 2005, p. 544.

³⁹ José Ortega y Gasset, *idibem*, pp. 544-546.

⁴⁰ José María Rodríguez Paniagua, *¿Derecho natural o Axiología jurídica?*, Madrid, Tecnos, 1981, pp. 145 ss.

⁴¹ “Mi salida natural hacia el universo se abre por los puertos del Guadarrama o el campo de Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: sólo al

una triple realidad: vocación, circunstancia y azar. Esta condición de la vida fue ilustrada por el pensador español acogiendo una figura de Nietzsche: “el poeta es el hombre que danza encadenado”⁴². En sus clases, explicaba esta idea recurriendo a la condición de una persona condenada a interpretar música, de manera forzosa, y en un instrumento impuesto, pero eso no impide la posibilidad de ejecutar una variedad casi infinita de melodías⁴³.

La vida humana es, pues, circunstancial, ya que consiste en vivir aquí y ahora. Esto parecería conducir al subjetivismo y, con él, al relativismo. Si toda verdad es vital, y toda vida es circunstancial, toda verdad será, necesariamente, circunstancial. Y, en verdad, tanto Scheler como Ortega rechazan el universalismo entendido como la posibilidad de acceder a verdades intemporales. Si el filósofo alemán critica la pretensión de conocer lo universalmente válido, el español afirma que la vida se le escapa a la razón físico-matemática como el agua por una canastilla. Pero esto, pese a las aparien-

través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo. La ciencia biológica más reciente estudia el organismo vivo como una unidad compuesta del cuerpo y su medio particular: de modo que el proceso vital no consiste sólo en una adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo. La mano procura amoldarse al objeto material a fin de apresarlos bien; pero, a la vez, cada objeto material oculta una previa afinidad con una mano determinada.

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi quo natus es*, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, ésta: “salvar las apariencias”, los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea” (José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, en *Obras Completas*, I, pp. 756 s.).

⁴² “Pero ese conjunto de circunstancias forzosas no afecta nuestro vivir de tal modo que deba ir éste rigiéndose por una trayectoria ineludible, mecánica, sino que deja siempre un margen a la libre decisión: de suerte que nuestra existencia es, en todo instante, una circunstancia fatal dada, que nuestra voluntad puede tomar en sus manos y empujarla en el sentido de la perfección.

No hay vivir si no se acepta la circunstancia dada y no hay buen vivir si nuestra libertad no la plasma en el camino de la perfección.

Esta misma idea está contenida en la hermosa frase que usó el gran pensador alemán Nietzsche, cuando, refiriéndose al poeta, dijo que es el hombre que “danza encadenado” (José Ortega y Gasset, “Discurso en el Parlamento chileno”, *Obras Completas*, IV, p. 228).

⁴³ Sobre esto, puede verse Julián Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación*, Madrid, Alianza, 1983, especialmente pp. 379 ss.

cias, nada tiene que ver con el relativismo. Un ejemplo de Scheler, que Ortega acoge y hace suyo, quizá permita aclararlo. Pensemos en un campo por el que transitan sucesivamente, por ejemplo, un cazador, un agricultor, un pintor y un poeta. Cada uno de ellos “verá” una realidad distinta, según sus intereses vitales, según su vocación, según su *ordo amoris*. Pero la realidad se impone a todos y cada uno de ellos. No es posible fabricarla a su antojo. La verdad no es relativa. Lo que es subjetivo, que no relativo, es el interés personal, la vocación. La teoría del valor explica la disparidad de valoraciones así como su matemática objetividad. Explica incluso el fenómeno de la ceguera hacia el valor. Alguien puede ser muy perspicaz para los valores de la justicia y ciego para los estéticos. Pero eso, lejos de justificar que sean subjetivos o relativos, muestra que son absolutos y cuasi matemáticos.

La realidad es perspectiva. La verdad es, entonces, perspectiva. La perspectiva es personal, pero no arbitraria ni caprichosa. Hay verdad y error de manera absoluta. Pero la verdad y el error lo son en relación a cada vida. Lo que no significa que lo que sea verdad para uno sea falso para otro. Recordemos el ejemplo del campo. No se trata de que lo que es verdad para el cazador sea falso para el agricultor. Se trata de que uno atiende a unos aspectos del campo y otro a otros. Pero las cualidades cinegéticas, agrícolas o pictóricas del campo se imponen, no dependen del arbitrio humano. No se trata, por tanto, de ninguna forma de subjetivismo o de relativismo sino, por el contrario, de la más rigurosa existencia de la verdad y del valor.

La perspectiva es la condición de la verdad; es más, es la verdad misma⁴⁴. El deber es la exigencia que cada día trae consigo. Y esta exigencia es personal, pues depende de quién somos, de quién tenemos que ser. Eso no impide que haya deberes universales. No impide que exista el deber general de no mentir, no robar o no traicionar. Nada de eso queda abolido. Se trata de una moral más exigente, pues a esos deberes generales o comunes, se añaden otros personales. Toda la vida humana, hasta los más modestos actos de la vida cotidiana, revisten un significado moral. Se trata, pues, precisamente de lo absolutamente contrario al subjetivismo relativista. Toda la vida humana

⁴⁴ Sobre esto, ver Antonio Rodríguez Huéscar, *Perspectiva y verdad. El problema de la verdad en Ortega*, Madrid, Revista de Occidente, 1966.

es moral, y no sólo ciertos actos decisivos o trascendentales. Nada ilustra mejor esta idea que la tesis de Scheler acerca de “lo bueno en sí para mí”. Esta formulación encierra, aparentemente, algo contradictorio, pues si es en sí, no será sólo para mí. No, no es nada contradictorio. Se trata de que cierta conducta sea buena de manera absoluta, pero no para todos, sino sólo para mí. Todos tenemos algunos deberes comunes, pero no todos tenemos los mismos deberes personales. Pero la idea misma del deber elimina todo capricho y arbitrariedad. Cuanto más humana es una vida, cuanto más exigente y noble, menos ámbito queda abierto para la arbitrariedad y el capricho. El privilegio de la nobleza es la exigencia y el esfuerzo; consiste en tener obligaciones más severas y exigentes.

La subjetividad de los valores no entraña su relatividad en general sino sólo su “relatividad de existencia”⁴⁵. Todos los juicios morales de valor son subjetivos porque se apoyan en testimonios de la “conciencia moral”. “Entre las razones que llevaron a la teoría de la subjetividad de los valores morales ocupa el primer lugar el hecho de que es *más difícil* conocer y juzgar valores objetivos que cualesquiera otros contenidos objetivos”⁴⁶. La razón estriba en que “nuestro conocimiento de los valores morales está en conjunción más inmediata con nuestra vida *volitiva* que nuestro conocimiento teórico”⁴⁷. El engaño estimativo está mucho más extendido que otros tipos de engaño. El escepticismo ético se encuentra mucho más extendido que el escepticismo teórico y lógico. La razón de este fenómeno se encuentra para Scheler en que nuestra *conciencia* de las diferencias reacciona con mayor fineza respecto a los valores éticos que respecto a las diferencias teóricas, “y esto tiene a la vez su fundamento en que generalmente nos inclinamos a *sobreestimar* la comunidad y coincidencia de nuestros juicios éticos de valor, sobreestimación que proviene de que todos nosotros nos inclinamos naturalmente a disculpar y justificar nuestras acciones *porque otro ha obrado así*. Los niños acostumbran ya a justificar así sus acciones. En la cuestión de los valores nos desasosiega el apartamiento de los otros con mayor fuerza que la desvia-

⁴⁵ Max Scheler, *Ética*, op. cit., p. 432.

⁴⁶ *Idem*.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 432 s.

ción en las cuestiones teóricas, y este *desasosiego* es el que nos *pone ante los ojos*, allí *más* que aquí, la existencia de diferencias. El escepticismo es, entonces, la consecuencia de la *desilusión* por no hallar frecuentemente la coincidencia esperada y pretendida; desilusión basada en nuestra debilidad de no poder estar solos en los problemas morales del valor, habiendo de mirar angustiosamente en derredor nuestro por ver si algún otro piensa y siente también así. De este modo llegamos fácilmente a la aserción: todos los valores morales son *subjetivos*”⁴⁸.

“Como se nos mostrará más adelante, hay una evidencia, en la intuición estrictamente objetiva, de que un querer determinado, un obrar, un ser, es bueno *exclusivamente para un individuo*, por ejemplo, para “mí”, sin que pueda ser generalizado; e incluso más: una intuición moral de los *valores morales* puros y *absolutos* de un ser y un comportarse, cuanto más adecuada es (es decir, cuanto “más objetiva”), debe llevar consigo *siempre y necesariamente* ese carácter circunscrito a individuos”⁴⁹.

La idea de lo válido en general no puede originar la intuición del bien. “La opinión predominante sobre la *subjetividad de los valores* gusta hoy de enmascararse bajo el *pathos* de un nombre que parece reunir, como una llamada de clarín, todas las tendencias morales de la Edad Moderna: se llama *libertad de conciencia*”⁵⁰.

Así como hay una intuición moral acerca de normas universalmente válidas, también la hay acerca del bien de un individuo o de un grupo determinado. Y ambas pueden tener el mismo grado de exactitud y objetividad. “Ahora bien, el sentido legítimo de “conciencia moral” es. 1º, que ésta representa sólo una *forma individual para la economización* de la intuición moral; 2º, representa esta intuición sólo en tanto y *en* los límites precisos en que vaya dirigida al *bien en sí* que es “para mí”. Esa forma individual de economización de la intuición moral puede muy bien referirse a lo que es bueno y justo *con validez general*. Por otra parte, lo bueno “para mí” puede serme enseñado no sólo *por* mí mismo, sino también por otro (el amigo, la autori-

⁴⁸ *Ibidem*, p. 433.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 434.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 435.

dad, etc.) que me conoce mejor de lo que yo me conozco. Pero *sólo* se puede hablar de “conciencia moral” –con exactitud- cuando se trata de ese plus de intuición moral necesaria que no se halla contenido en las normas de validez general ni puede hallarse en ellas nunca, y en el que se corona el proceso del conocimiento moral, y cuando al mismo tiempo soy *yo* quien llego *por mí mismo* a esa intuición. Constituye la esencia de la conciencia moral el resultado de mi intuición germinal del bien (extraída de la propia experiencia vital) en cuanto que es *bien para mí*⁵¹.

Como ha señalado Marta Albert, la idea de “lo bueno es sí para mí” no es relativista “porque aquello que se conoce como bueno, es bueno *en sí*, aunque pueda serlo sólo *para mí*”⁵². La filosofía de los valores es, entre otras cosas, una crítica del relativismo ético. No es, desde luego, la única forma de refutarlo. Con frecuencia, ni siquiera nos percatamos de las cosas que perdemos. Como afirma el escritor y editor italiano Roberto Calasso, “hay cosas que desaparecen sin apenas llamar la atención. Y quizá se trate de cosas fundamentales”.

Un artículo de Berardinelli sobre la escuela, termina así: “En definitiva, dado que nos encontramos en el país de las bellas artes y del melodrama, ¿por qué no fundar la cultura humanística sobre la música y las artes visuales en lugar de sobre la literatura? ¿Por qué no comenzar desde el principio de curso poniendo como tareas la escucha de Pergolesi y de Rossini, el estudio de una decena de cuadros y de edificios renacentistas y barrocos de la zona? No se trata de hacer visitas en grupo, en excursiones escolares, como una manada de alienados y marginados. Estas cosas se hacen a solas o en pareja. Queridos profesores, queridos decanos: esto no significa perder el tiempo. Ni tampoco descuidar las programaciones. Es más, se puede realizar una auténtica contribución, que no sea pasiva ni ejecutiva, a la Reforma de la escuela. No hay cultura sin placer mental, no hay estudio sin pasión. De lo contrario, en la escuela la gente enferma”⁵³.

⁵¹ *Ibidem*, pp. 439 s.

⁵² Marta Albert, “Relativismo ético, ¿absolutismo jurídico?”, *Persona y Derecho* (61), 2009, pp. 48 ss.

⁵³ Alfonso Berardinelli, *op. cit.*

Berardinelli atribuye a Elsa Morante el desvelamiento de tres verdades memorables. La primera que la plaza Navona es la reina de las plazas y no tiene parangón en el universo. La segunda, que existen tres personajes literarios fundamentales que representan las tres actitudes posibles ante la realidad: Aquiles, el griego de la era feliz, para quien la realidad le resulta vivaz, briosa, nueva y absolutamente natural; don Quijote, a quien la realidad no le satisface, le causa asco, y busca la salvación a través de la ficción; y Hamlet, a quien también le repugna la realidad, pero no encuentra salvación, y al final elige no ser. La tercera, es que mientras los seres humanos hemos seguido la suerte de Adán y Eva, expulsados del paraíso, a los animales jamás se les ha expulsado y por eso todavía viven allí. Su compañía nos permite estar junto a criaturas vivas que nos viven desde el Edén, para nosotros perdido: “Qué amargo resultaría nuestro exilio si no nos quedara este consuelo”.

Hoy el intelectual ha de ser un francotirador. Me permito reproducir a continuación un artículo que publiqué hace algún tiempo en el diario ABC de Madrid, titulado *¡Date tiempo!*: “El estado espiritual de nuestro tiempo, si es que puede hablarse de tal cosa, dificulta enormemente las posibilidades del silencio y la lentitud. Y, con ellas, las del pensamiento y la vida del espíritu. Wittgenstein dijo que en la carrera de la filosofía gana el que consigue correr más despacio. Nada es tan ajeno a la filosofía como la precipitación y la prisa. Por eso el filósofo vienés decía que el saludo entre filósofos debería ser ¡date tiempo!

La filosofía, es decir, la auténtica filosofía, no los prescindibles sucedáneos al uso, es esencialmente ajena al espíritu progresista dominante, no propio del Occidente sino de la suplantación vergonzante de su genuino espíritu. Ese que se nutre de lo que no es él, pero que ha acertado a asimilar durante siglos como su tradición y vocación: la religión cristiana, la filosofía griega y el derecho romano (valgan los pleonasmos).

Wittgenstein redactó un prólogo para sus *Investigaciones filosóficas* que no llegó a publicar. En él puede leerse lo siguiente, que quizá exprese lo que yo querría expresar:

“Este libro ha sido escrito para quienes se acercan amistosamente al espíritu con el que fue escrito. Creo que este espíritu es distinto al de la gran

corriente de la civilización europea y americana. El espíritu de esta civilización, cuya expresión es la industria, la arquitectura, la música, el fascismo y el socialismo de nuestra época, es ajeno y antipático al autor...

Me es indiferente que el científico occidental típico me comprenda o me valore, ya que no comprende el espíritu con el que escribo. Nuestra civilización se caracteriza por la palabra “progreso”. El progreso es su forma, no una de sus cualidades, el progresar. Es típicamente constructiva. Su actividad estriba en construir un producto cada vez más complicado. Y aun la claridad está al servicio de este fin; no es un fin en sí. Para mí, por el contrario, la claridad, la transparencia, es un fin en sí”.

No hay verdad que no sea clara, transparente. Pero la claridad no es fácil sino, por el contrario, lo más exigente. No hay que hablar para todos, sino sólo para los que pueden entender. A los demás hay que dirigirles hacia otras metas. Lo que entienden unos pocos, sólo lo entienden esos pocos. No tiene sentido decírselo a los demás. “Es más decoroso poner a la puerta un cerrojo que sólo llame la atención a quienes pueden abrirlo y no a los demás”. Todo decir distingue entre quienes lo entienden y quienes no lo entienden. En realidad, no se trata de llegar a un lugar distinto a aquel en el que ya estamos. Y a quien no está, es muy difícil llevarlo allí

La universidad resulta cada vez más amiga de la utilidad que del pensamiento, de la práctica que de la teoría. Ortega y Gasset pensó escribir un ensayo sobre Marta y María, las hermanas de Lázaro en el relato evangélico, es decir, sobre la acción y la contemplación. La universidad quiso ser, y lo fue en sus horas mejores, un ámbito para la contemplación, esto es, para María. Para escuchar y, menos, para hablar. Hoy esto resulta extrañamente difícil. Pero al negar la posibilidad de María, también se impide la de Marta. Ni Marta ni María. Hoy viven los universitarios una absurda carrera que no tiene más meta que la acreditación y la promoción. Todo es frivolidad y prisa. No tienen ellos la culpa. Y se olvida que gana la carrera quien corre más lentamente. Es la maldición del “yuppie” universitario, hermano fallido del “broker”. Aborrecemos tanto la meditación y el sosiego que prostituimos la universidad y vaciamos los monasterios.

Y cada vez es más difícil encontrar en ella un pensamiento. Heidegger

enseñaba a sus discípulos a distinguir entre el objeto erudito y la cosa pensada. A favor de lo segundo, aclaremos por si acaso. Hoy apenas es posible discernir entre ambos porque la cosa pensada se ha ausentado. No habita, al menos, según Wittgenstein, en la mayoría de las páginas del periodismo filosófico y de las revistas especializadas (incluidas las indexadas, añadiría con perdón).

Popper decía que un intelectual es alguien que lee con un lápiz en la mano. Pero nadie lee hoy; si acaso, desliza sus pupilas sobre la superficial superficie del computador. Y ¿quién recuerda lo que era un lápiz?

Pocos de los grandes filósofos podrían acreditarse en la universidad actual. Pongamos Sócrates, que no escribió nada, pero que enseñó mucho. Por no hablar de las estancias de Kant en el extranjero. O de los aparentes devaneos literarios de Nietzsche. Por cierto, cuando más viajan los universitarios, más provinciana y aldeana resulta la universidad. Cosas de la aldea global.

Sin embargo, lo que queda hoy de la universidad es lo que permanece en ella de lo sagrado perdido. La universidad, si acaso sobrevive en su desplome, es un templo. Siempre lo ha sido, como decía Claudio Sánchez Albornoz. Esperemos que un templo no definitivamente profanado y devastado, tierra baldía. Y, por cierto, en un sentido profundo, inusual y verdadero, toda universidad es cristiana. Aunque hoy apenas perviva algo más que el viejo ritual, anacrónicos retazos de algo que un tiempo atrás tuvo pleno sentido. Vestigios de un antiguo naufragio. La idea de una universidad cristiana es un pleonasma.

La universidad es una comunidad de maestros y discípulos. Lo demás es formación profesional superior. Incluso habría que revisar esa idea de comunidad. Wittgenstein decía que el filósofo no es miembro de ninguna comunidad, y que él, en ningún caso, aspiraba a tener discípulos. En esto se parece más bien al solitario héroe americano, tal como lo describen los autores del excelente ensayo tocquevilliano *Hábitos del corazón*. El verdadero héroe, el que salva a la comunidad del mal, suele ser alguien más bien poco comunitario, un sujeto extraviado y marginal, que vive o ha vivido en el límite de la legalidad y la normalidad. ¿Acaso es compatible el heroísmo con la normalidad? Es una paradoja que ilustran la novela negra y el cine del Oeste. Digamos, Hammett y Ford.

No hay que tener prisa. Los molinos de los dioses, según Homero, muelen despacio. Démonos el saludo de los filósofos (aunque no lo seamos; desconfiemos de quien se declara filósofo, pues no es ese un título que alguien pueda otorgarse a sí mismo): ¡Date tiempo! Al fin y al cabo, estamos invitados a la eternidad. Como afirmó Hegel, la lechuza de Minerva levanta el vuelo a la hora del crepúsculo. La sabiduría no es fruto de juventud, sino que espera, en el mejor de los casos, en la última vuelta del camino de la vida. Siempre hay tiempo. ¡Date tiempo!”⁵⁴.

⁵⁴ Ignacio Sánchez Cámara, La Tercera de ABC, miércoles 15 abril 2015.

Tomás Morales, S.J., y su visión de la creación de una universidad católica

JAVIER DEL HOYO

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: El autor hace una descripción de las ideas que sobre la necesidad de una universidad católica en España tenía Tomás Morales, y ello a través de ocho artículos firmados con pseudónimo, publicados entre 1941 y 1942. Sorprende la visión avanzada respecto a su época.

PALABRAS CLAVE: universidad católica, Tomás Morales, España de postguerra

ABSTRACT: In this paper, the author gives a description of the ideas Tomás Morales had about the need for a Catholic University in Spain, which he described in eight articles signed under a pseudonym and published between 1941 and 1942. What stands out in these is the advanced vision for the time.

KEYWORDS: Catholic University, Tomás Morales, post-war Spain

1. INTRODUCCIÓN

Me complace contribuir en este ciclo de conferencias que se ha organizado sobre el tema “Razón de la universidad”, y agradezco sinceramente a sus mentores que me hayan llamado para formar parte del número de ponentes. Mi colaboración versará sobre la necesidad de una universidad católica que en los años cuarenta del siglo pasado propuso el jesuita Tomás Morales, poco antes de ser ordenado de sacerdote. Para ello nos vamos a

basar en ocho artículos que escribió en la revista *Estrella del mar*, órgano de la Confederación Nacional de Congregaciones Marianas de habla española¹, a lo largo de 1941 y primeros meses de 1942, y que hasta ahora han pasado desapercibidos por haberlos firmado todos con pseudónimo.

2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN LA POSTGUERRA

Puede ser interesante comenzar haciendo un panorama de la universidad española en 1939. Frente a las 88 universidades que existen actualmente en el territorio nacional, entre públicas y privadas², al término de la Guerra Civil había tan solo doce, las doce universidades históricas: Salamanca (1218); Valladolid (1292); Barcelona (1450); Zaragoza (1474); Valencia (1500); Santiago de Compostela (1504); Sevilla (1505); Granada (1531); Oviedo (1574); La Laguna (1792); Central de Madrid (1836), procedente de la de Alcalá de Henares cisneriana (1499); y Murcia (1915). En el período de la postguerra, tan solo una de ellas, la Central de Madrid, podía otorgar el título de doctor. Por ello fue conocida de forma oficiosa como “la Docta”, y ello desde mediados del siglo XIX³. Ello quiere decir que cualquier español que quisiese obtener el título de doctor tenía que trasladarse a Madrid. Esta situa-

¹ La revista *Estrella del mar*, fundada en 1920 como Boletín de las Congregaciones Marianas de lengua española, y que desde 1922 era el órgano oficial de la Confederación Nacional de Congregaciones Marianas españolas, se vio interrumpida en julio de 1936 y se acababa de poner en marcha de nuevo en enero de 1941. Se trataba en esta tercera época de una revista de gran formato, algo más que el actual DIN A-3 (49 x 34,5 cm), ilustrada en blanco y negro, con un cuerpo de letra muy pequeño, a cinco columnas, a dos tintas en la portada ya que el encabezamiento iba en azul celeste, y con una tirada quincenal, aunque con varias interrupciones durante el año (editaba generalmente 19 números anuales). La revista desapareció en 1968 al transformarse las Congregaciones Marianas en Comunidades de Vida Cristiana (CVX).

² El número se eleva a 252 si contamos todos los centros de carácter universitario con autonomía propia, aunque estén asociados a otras universidades (v. http://www.webometrics.info/es/Europe_es/ [consultado: 3-IV-2017]).

³ Mediante un decreto de 25 de septiembre de 1845, art. 77, que decía: “Sólo en la Universidad de Madrid se conferirá el grado de doctor y se harán los estudios necesarios para obtenerlo”.

ción centralista se mantuvo en la práctica⁴ hasta 1953, en que se abrió la posibilidad a Salamanca y Barcelona para la concesión del título de doctor.

En cuanto a las universidades privadas, la primera en crearse fue la de Deusto (1886) por iniciativa de los jesuitas, y muy poco después la Pontificia de Comillas (1892), gracias al mecenazgo de D. Claudio López Bru, segundo Marqués de Comillas y Grande de España. En 1940 abre sus puertas la Pontificia de Salamanca. Estas tres universidades, con muy pocas facultades y casi todas de Humanidades (Filosofía, Teología, Derecho Canónico), vinculadas las tres de una u otra forma a la Compañía de Jesús, tenían como principal misión (aunque no la única) la formación de sacerdotes diocesanos y jesuitas, bien preparados intelectualmente, pero no concebían como fin primordial la formación de excelentes profesionales laicos que permearan todas las profesiones de la vida: médicos, físicos, farmacéuticos, economistas, legisladores, políticos, periodistas, pensadores, matemáticos, profesores de cada disciplina, etc. Es decir, que eran universidades católicas, nadie puede dudarlo, pero con una marcada función clerical, que no es poco pero no es suficiente. Hacía falta un centro donde se formasen los hombres que habían de regir la sociedad española en todos sus campos, y eso no lo había⁵.

3. LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

El panorama de la educación en España a comienzos del siglo XX era bastante desolador, con métodos de aprendizaje puramente memorísticos basados en la repetición, más teóricos que prácticos; los laboratorios, escasos, etc. El conocimiento de los idiomas extranjeros era muy deficiente; libros y bibliotecas no eran abundantes. El profesorado, mal pagado y poco preparado; el grado de analfabetismo era muy alto⁶. El número de mujeres que estu-

⁴ De hecho, un decreto de 21 de mayo de 1928 anunciaba que “todas las universidades del Reino pueden otorgar el título de doctor” (art. 58), pero ello no se llevó a la práctica hasta 1953.

⁵ Hasta 1952 no se creará la Universidad de Navarra, vinculada al Opus Dei.

⁶ Puede verse al respecto, A. Viñao Frago, “La educación institucional. Alfabetización y escolarización” en *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Moderna*, Ed. Morata, Madrid, 1993.

diaba era mínimo. Hubo intentos de corregir esta situación. Uno, desde el laicismo, que parte de la Institución Libre de Enseñanza⁷, que remodeló sustancialmente la vida universitaria española. Los postulados de Giner de los Ríos, a quien Tomás Morales admiraba y cita hasta quince veces en su obra *Forja de Hombres*⁸, la Residencia de Estudiantes, la Junta de Ampliación de Estudios...

Otros intentos desde instancias de la Iglesia, como las “Escuelas del Ave María” del P. Manjón en el Sacromonte⁹; o el trabajo con las maestras del P. Pedro Poveda, que derivaron en la fundación de la Institución Teresiana¹⁰. Del mismo modo Ángel Herrera, fundador de los Propagandistas Católicos en 1909 con la fuerza y ayuda del P. Ángel Ayala, había creado en 1911 el periódico *El Debate*. Para formar a sus periodistas fundó la primera escuela de periodismo, cuarenta años antes de que lo hiciera la universidad pública, y muy poco después el Centro de Estudios Universitarios (CEU), fundado en 1933.

4. TOMÁS MORALES

Tomás Morales nace en Venezuela el 30 de octubre de 1908, pero en abril de 1909 se encuentra ya en Madrid. Aunque su idioma materno es el español, su

⁷ La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un proyecto pedagógico desarrollado en España durante algo más de medio siglo (1876-1936), inspirado en la filosofía krausista introducida en la Universidad Central de Madrid por Julián Sanz del Río, y que tuvo una importante repercusión en la vida intelectual de España. Para una puesta al día de la Institución, véase Antonio Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Universidad Complutense, Madrid 1996, IV tomos.

⁸ “A las estructuras se puede también aplicar la frase de Giner: ‘Leyes, decretos, ¿para qué? ¡Si no tenemos gente para aplicarlos! Hombres, hombres es lo que hace falta’” (T. Morales, *Forja de Hombres*, Madrid 1987, p. 296).

⁹ Las inicia A. Manjón en 1888 en Granada con un método activo de la educación. En 1908 había ya escuelas del Ave María en 36 provincias de España. A lo largo de su vida (muere en 1923) se fundaron 400 escuelas en distintos países del mundo.

¹⁰ Pedro Poveda (1874-1936) conoció las escuelas del P. Manjón y realizó una importante labor social con los gitanos de las cuevas de Guadix (Granada). En 1911 fundó la Institución Teresiana para formar a las futuras maestras.

primera lengua de cultura es el alemán, ya que a los seis años comienza su educación en el Colegio Alemán de Madrid, que se hallaba en la calle Fortuny 7 en esos momentos¹¹, donde él recibirá educación durante tres años, de los seis a los nueve¹². Su modo de pensar, de escribir, de argumentar es, pues, mucho más germano que hispano; y esto se va a notar siempre en sus escritos.

Visionario y misionero; algo de lo primero y mucho de lo segundo, nos presenta en estos ocho artículos de 1941-1942 sus visiones y misiones. Fue un adelantado de su tiempo, con un ideal metido hasta la médula, casi una obsesión que lo fue persiguiendo desde sus años universitarios: la creación de la Universidad católica en España. Nada menos que ocho colaboraciones dedica en poco más de un año al tema que ronda su pensamiento, todos firmados con pseudónimo. Sin duda era uno de sus temas preferidos desde sus años universitarios. Él, que había sido presidente de la Asociación de Derecho de los Estudiantes Católicos (1927-1928) y más tarde presidente de la Federación Madrileña (1928-1930), que había estado vinculado a Ángel Herrera Oria a través de los Círculos de Estudio que este dirigía en los años veinte los jueves a las 7 de la tarde, llevaba este tema en el alma.

Quiso haber sido político compaginando esta actividad con la docencia universitaria, como su primo Blas Pérez González, que en 1927 había conseguido ya la cátedra de Derecho Civil de la Universidad de Barcelona y más adelante sería ministro de la Gobernación (1942-1957). La vocación religiosa truncó aquel deseo lícito, que permaneció latente durante toda su vida.

Tomás ha estado casi ocho años en el exilio en Bélgica e Italia (1932-1939), ya que una Orden de 24 de enero de 1932 expulsaba a los jesuitas de España. Ahora, al regresar, se encuentra con una España destruida, aunque en vías de reconstrucción. Reconstrucción en todos los sentidos: física, moral, económica, religiosa, intelectual... Está convencido de que un pilar fun-

¹¹ Allí estuvo ubicado de 1910 a 1945, en que se trasladó a López de Hoyos 28 (1949-60). No deja de ser ironía de la vida su carácter laico. El 21 de marzo de 1896, el famoso *Franhkfurther Zeitung* sorprendía a sus lectores con una noticia titulada: «En Madrid se inaugura, el próximo otoño, una escuela alemana laica».

¹² Para un mayor conocimiento de su vida, puede verse la amplia biografía escrita por J. del Hoyo, *Profeta de nuestro tiempo*, ed. Encuentro, Madrid 2009.

damental para ello ha de ser la presencia de una universidad católica. Prueba de que él no se había desvinculado del tema durante los años que pasó en el exilio, es que junto a algunos recortes de estos artículos suyos sobre la universidad conservaba un informe escrito a máquina en tres holandesas en papel cebolla, firmado en Burgos el 10 de julio de 1938 en la Casa del Estudiante, en que se condena la actitud ambigua y equívoca que en esos momentos de la contienda nacional han demostrado tanto el presidente de los Estudiantes Católicos, Juan José Pradera, como el vicepresidente.

Punto importante a tener en cuenta es que muchos congregantes marianos, a quienes iba dirigida la revista *Estrella del Mar*, eran precisamente universitarios. Recordemos a los Luises¹³, que tenían en Madrid un importantísimo foco, y que muy pronto iban a ser dirigidos por el P. José M^a de Llanos, quien los iba a impulsar durante toda la década de los cuarenta.

5. LA UNIVERSIDAD CATÓLICA

Al menos ocho artículos, seis de ellos firmados bajo el pseudónimo de Pedro Pérez, hablan de la necesidad de una universidad católica en España. ¿Por qué el pseudónimo? Es posible que surgiera de él, porque en esa misma revista, *Estrella del mar*, escribía también artículos litúrgicos con su nombre y no quería unificar la autoría de dos contenidos tan diferentes. Es posible que fueran los superiores quienes le indicasen camuflar su nombre, ya que muchas colaboraciones de la revista están firmadas con distintos pseudónimos¹⁴.

¹³ Llamados así familiarmente por pertenecer a la Congregación de San Luis Gonzaga. Para su historia, puede verse la obra de Carlos López Pego, *La congregación de 'Los Luises' de Madrid*. Desclée de Brouwer, Bilbao 1999, estudio monográfico histórico sobre la Congregación a través de los casi cien años de su vida institucional.

¹⁴ En esa época no era algo excepcional, la autoría de varias columnas de la revista quedaba camuflada bajo una tapadera. Así, hay colaboraciones habituales que se deben a Amicus, Sincerissimus, Don Criterio, El ratoncito Pérez, Aristarco, Imperator, El abuelo o Uno de la calle. Sin embargo, Tomás Morales, estudiante de segundo de teología en Granada, para maquillar su identidad no optó por un apodo irreal, sino por un nombre y apellidos reconocibles, que pudieran identificar a una persona concreta y no dieran la impresión a primera vista de un autor escondido.

En cuanto al nombre que utiliza, queda claro que ha escogido su segundo apellido, Pérez, y le ha colocado el nombre del que deriva, Pedro; como en otras ocasiones firmará como Gonzalo (nombre de un hermano carnal) González (su patronímico)¹⁵. Y en otras con el de Íñigo Íñiguez (un guiño al fundador de la Compañía y su patronímico)¹⁶ o Miguel Miguélez¹⁷. Parece que la razón que debe buscarse es la de evitar notoriedad, ya que en 1962, en un momento muy delicado de su vida religiosa, cuando el provincial lo había enviado a Badajoz, publicará un artículo sobre el estado de la Iglesia en España con otro pseudónimo distinto¹⁸.

¿Por qué sabemos que son suyos si no los firma como Tomás Morales? Al margen de su estilo, inconfundible en el fondo y forma, conservamos parte de su correspondencia con Fernando Martín-Sánchez Juliá (1899-1970), presidente de la ACNdP¹⁹ desde 1936. En carta de 10 de diciembre de 1941 le escribe: “En vista de que el Padre con quien contaba no va a Madrid, me decido a probar fortuna y a enviarte de nuevo por correo certificado como impresos, los artículos de marras. Ten la bondad de acusarme recibo con objeto de, caso necesario, hacer la reclamación. Escribiré al P. Antonio Esteve diciéndole que te dé los arts. 5 y 6, que son los que faltan en la serie: “Universidad Libre” en Mella y “La Universidad católica es necesaria”²⁰.

¹⁵ Así firma los artículos “El Cristo de San Marcos”, *Estrella del Mar*, nº 434 (25 marzo 1941), p. 2; y “El Cristo de San Lucas”, *Estrella del Mar*, nº 439 (10 junio 1941), p. 2.

¹⁶ Así firma en *Estrella del Mar* nº 432 (25 febrero 1941, p. 3) un artículo en el que hace una semblanza del papa Pío XI a los dos años de haber fallecido, y recuerda aquel primer recibimiento que le hicieron los universitarios católicos en Milán en 1921. Surge en su escrito un tema recurrente: “Y si fue Padre, Jefe, Maestro de todos los jóvenes, lo fue especialmente de los estudiantes. Para el complejo de las organizaciones que se proponía montar, para la realización de sus vastos planes de apostolado, esperaba encontrar sus mejores colaboradores entre los universitarios”.

¹⁷ “El Cristo de San Mateo”, *Estrella del Mar* nº 430, 25 enero 1941, p. 4.

¹⁸ En noviembre de 1961, recién llegado a Badajoz, publica esta colaboración bajo el título de «Realidades y orientaciones», en la revista *Hechos y dichos*, sección Criterios, XXXIX, feb. 1962, nº 315, pp. 102-107 (bajo el pseudónimo de José Rodríguez, que era el nombre de uno de sus cuñados).

¹⁹ Si bien en los últimos años ha perdido la N de N(acional), en esos momentos se denominaba ACNdP.

²⁰ Agradezco a los responsables del Archivo de la ACdP las facilidades prestadas para su

Esto indica la correspondencia frecuente que desde el teólogo de Granada mantenía con miembros de la ACNdP, y con Fernando Martín-Sánchez en particular. Por si fuera poco, en uno de los artículos introduce una palabra, “inmitación”²¹, tal y como le gustaba a él escribirla, con un grupo *-nm-* inexistente tanto en latín (*imitari*) como en español. Por otra parte, cita a los autores por el segundo apellido o por la parte final de un apellido compuesto, algo que hizo siempre en sus escritos, por ejemplo, Mella²² por Vázquez de Mella, etc.

6. SUS COLABORACIONES

El 10 de marzo de 1941 publica un artículo titulado “En la festividad de Santo Tomás de Aquino. Haciendo historia. En torno a la fiesta del Estudiante. Panorama de apostolado”. En él narra los comienzos de la fiesta del estudiante. No se trata de un artículo nostálgico, de simple mirada al pasado, sino reivindicativo del puesto del católico en la sociedad. Comienza haciendo historia de los Estudiantes Católicos, institución nacida el 7 de marzo de 1921, y todas sus líneas están sembradas de ardor con un léxico propio de su tiempo. “Congregantes marianos, pertenecientes en su mayoría a los Luises de Madrid, fueron los campeones de aquel impetuoso movimiento de conquista. Ganosos de nuevas lides apostólicas, ardiendo en deseos de reconquistar para Cristo y para España una universidad apóstata y claudicante [...]” Aparte de animar al apostolado alma-alma, al final del artículo, con certero realismo da la clave a los lectores católicos: “La preparación sólida para la conquista de cátedras universitarias debiera constituir el anhelo más vivo de todo congregante que se sintiese con aptitud para la formación de la juventud”.

Aparece ahí ya lo que luego será una de las claves de su pensamiento

consulta y publicación. El código del documento es: ES.28668.AGACdP-CEU-N217-N498-C140-115-03/15. N.001.

²¹ *Estrella de Mar* nº 441, p. 7.

²² Juan Vázquez de Mella y Fanjul, citado como Mella en *Estrella del Mar*, 25-IV-1941, p. 7.

educativo, copar cátedras y puestos clave en la educación estatal para poder influir en los jóvenes y en otros profesores. Más adelante dirá él mismo: “Un país está en manos de la juventud, pero la juventud está en manos de quien la forme”.

7. LOS AUTORES COMENTADOS

Son cuatro los autores que va a comentar en sus artículos: Marcelino Menéndez Pelayo, Jaime Balmes, Donoso Cortés y Juan Vázquez de Mella. Corresponden sus reflexiones a sus lecturas en su época de universitario, maduradas con el tiempo, y completadas con nuevas lecturas en su época de formación teológica²³. Él mismo nos cuenta en una homilía sesenta años más tarde cómo comenzó su entusiasmo por estos autores. Fue durante el verano de 1929, en el que acudió a la Segunda Semana Internacional de Ayuda Universitaria y Cooperación Intelectual, celebrada en Dresde, como representante de los universitarios españoles. Después, él y Luis Legaz Lacambra se dirigieron a Munich²⁴ para atender la invitación que la Casa del Estudiante de esa ciudad había hecho a los universitarios españoles. Y es en la capital bávara donde Tomás empieza a valorar el pensamiento español.

“Me invitaron un día a tomar el té en un palacio que tenía una infanta española cerca de Munich. Allí conocí a Dietrich von Hildebrand, convertido al catolicismo en 1914, que era catedrático en la capital múniquesa y con el advenimiento de los nazis emigró a los Estados Unidos. Me impresionó lo que decía de Menéndez Pelayo, Balmes y España en general. Comencé entonces a leer la *Historia de los heterodoxos españoles*. Me empecé a enamo-

²³ Hablando en Madrid con el P. Díez Alegría, connovicio suyo y compañero de teólogo en Granada, me comentaba cómo Tomás Morales solía dedicar tiempo a leer a estos autores españoles (conversación mantenida el 23 de marzo de 1992).

²⁴ Véase el periplo que ambos universitarios hacen por Centroeuropa en el verano de 1929 en J. del Hoyo, *Profeta de nuestro tiempo*, ed. Encuentro, Madrid 2009, pp. 158-161. Para su estancia en Dresde puede verse al artículo que el propio T. Morales escribió en su momento, “La segunda semana internacional de ayuda universitaria”, *Horizontes, Revista de la Federación de Estudiantes Católicos*, nov. 1929, pp. 4-5.

rar de España y a descubrir su papel providencial en la historia. Luego comencé con Donoso Cortés, Aparisi y Guijarro²⁵, y otros cuantos, porque entonces me interesaba mucho la política”²⁶.

8. MENÉNDEZ PELAYO²⁷

El 25 de abril de 1941 publicó un artículo titulado “La universidad católica, española y libre, es mi fórmula. Luminosa consigna de Menéndez Pelayo”. Me voy a permitir citar párrafos enteros casi literalmente para comprender mejor su pensamiento. Morales incluye largas citas de los autores que comenta; se trata de notas que él tenía apuntadas en fichas, pero en los artículos no incluye nunca la procedencia de las mismas. Es muy importante que nos situemos en el momento en que escribe para ver el lenguaje que emplea, que hoy sería impensable, también en él.

“Claridad de inteligencia, amor apasionado a España, se requieren para trazar con mano firme las líneas de nuestra futura universidad. Para iluminar nuestro entendimiento, para encender nuestros corazones en santo amor a la patria, interroguemos a quienes mejor supieron encarnar el pensamiento nacional, a quienes sintieron consumirse su espíritu en ardorosos anhelos de una España grande. Ellos, aunque desaparecidos, forman con nosotros parte de la patria común, que, como bellamente dijo Mella, ‘no es la masa amorfa de individuos que momentánea y fugazmente viven sobre un pedazo de tierra, sino la serie infinita de generaciones que se suceden en el tiempo como la corriente de un río’. Acudamos hoy a aquel ‘testamentario’ insigne de la

²⁵ De todos los citados en aquella charla, este es el único al que no dedicó en 1941 un artículo. Antonio Aparisi Guijarro (Valencia 1815 – Madrid 1872) fue un político y periodista tradicionalista español. Su pensamiento puede rastrearse en varias figuras que le sucedieron, como Enrique Gil Robles, Juan Vázquez de Mella o Víctor Pradera.

²⁶ Tertulia en Santibáñez de Porma (30-VIII-1992).

²⁷ Marcelino Menéndez Pelayo (1856–1912) fue escritor, filólogo y crítico literario. Consagrado con gran erudición reconstructiva a la historia de las ideas, la interpretación crítica y la estética, la literatura española e hispanoamericana y a la filología hispánica en general, cultivó la poesía, la traducción y la filosofía.

cultura española que se llamó Marcelino Menéndez Pelayo. A nuestra pregunta nos responde: “La universidad católica española, libre, es mi fórmula”.

Y ahora Tomás Morales va a desarrollar cada uno de estos tres adjetivos en una larga disertación. “Universidad católica²⁸, moviéndose en un marco plenamente religioso. Así la concibe el venerado maestro de las letras españolas. Y para ello, la Teología [...] debe volver a presidir el desenvolvimiento de toda nuestra vida universitaria. Ella, como “reina y señora de las ciencias”, ha de ser el “hilo de oro”²⁹ que entrelace todos los conocimientos humanos. Y esto, porque el dogma católico es el eje de nuestra cultura”, porque “católicos son nuestra filosofía, nuestro arte, todas las manifestaciones del principio civilizador”.

“Pleno reconocimiento, pues, de los derechos inalienables de la Iglesia católica. Afirmación, por tanto, implícita, de la facultad innegable de fundar universidades católicas, cuando y como lo juzgue conveniente. A nadie se le ocurriría, por ejemplo, negar a la Iglesia el derecho de erigir Seminarios para la instrucción y educación de sus futuros sacerdotes, con el pretexto de que todas las universidades van a ser católicas. Pues de la misma manera, a nadie le es lícito regatear a la Iglesia ese mismo derecho respecto de la creación de una o muchas universidades católicas, si en ellas quiere consagrarse a la formación integral de grupos selectos de católicos seculares³⁰. A su jerarquía compete, pues, decidir el momento y la forma de ejercitar ese derecho inviolable. Ante su resolución, la consigna de todos los católicos, de todos los españoles, es la obediencia rendida. Y esto, ¿por qué? Porque la Iglesia es plenamente independiente y soberana en el ejercicio de aquella jurisdicción que le confirió Jesucristo al fundarla para perpetuar a través de los siglos la misión redentora que Él había traído a la tierra. Y, además, porque “con nuestra Iglesia se explica todo, y, sin ella, la historia de España se reduciría a fragmentos”, porque por ella “fuimos nación y gran nación, en vez de mu-

²⁸ Hemos respetado las mayúsculas de sus originales.

²⁹ Otra expresión típica de T. Morales (véase, por ejemplo, la semblanza de Francisco Javier, *Semblanzas*, ed. Encuentro, Madrid 1993, 3 diciembre, p. 15).

³⁰ Apunta aquí ya el deseo de formación de una minoría selecta que influya en la masa, deseo que movió toda su vida de apóstol, como podemos ver en sus obras *Forja de hombres* (Madrid 1987); *Laicos en marcha* (Madrid 1984) y *Hora de los laicos* (Madrid 1985).

chedumbre de gentes colecticias, nacidas para presa de la tenaz porfía de cualquier vecino sedicioso”.

“Universidad católica”, “católicas todas las universidades”, no son fórmulas antitéticas. Lejos de excluirse, se complementan. Su maridaje feliz engendraría frutos de bendición. ¿No fueron universidades católicas, fundadas y regentadas por la Iglesia, las que proporcionaron días de gloria a la España imperial? Ante esas universidades, Menéndez Pelayo, el mejor conocedor de nuestra cultura, se prosterna reverente. Esa sería la universidad que, pletórica de vida católica, la infundiría generosamente en las demás, la que haría que todas las demás fuesen católicas “de hecho”. Ella crearía aquella “ciencia indígena”, aquella “política nacional”, aquel “arte y literatura propia”, que echaba de menos el autor de los *Heterodoxos*.

Universidad española, enraizada con una gloriosa tradición científica de siglos de esplendor. Universidad plenamente convencida de que “nada hay más desdeñado en el mundo que la ciencia española heterodoxa, que nace y muere dentro de las exiguas paredes del ateneo”; universidad que sea “capaz de creer, amar, esperar”, que “se sienta solidaria de las generaciones que la precedieron”, que junte a todos los españoles en “un solo corazón y en una sola alma”, que haga brillar de nuevo para España “la gloria del Señor para que acudan las gentes a su lumbre y los pueblos al resplandor de su Oriente”.

Universidad española quiere decir, además, universidad íntimamente compenetrada con la sociedad en que vive, universidad dotada de una amplia base nacional. El enciclopedismo, primero; el krausismo, después, crearon en nuestra patria ese tipo híbrido de universidad desconectada con la realidad social, indiferente ante sus problemas, divorciada del pueblo. La Institución la convirtió en “una logia, una sociedad de socorros mutuos, una tribu, un círculo de alumbrados, una fraternía, algo tenebroso y repugnante a toda alma independiente y aborrecedora de trampantojos”.

Universidad libre. “Nadie más amigo que yo de la independencia orgánica de las universidades”. El desdichado plan de estudios presentado en 1845 por Pedro José Pidal³¹, le desagradaba “por centralista”, por estatificar “los

³¹ Pedro José Pidal y Carniado (1799-1865), I Marqués de Pidal y Vizconde de Villaviciosa, fue un político, historiador, crítico literario y diplomático español, director de la Real Aca-

fondos de las universidades”, por someterlas “a régimen uniforme”. Con esa ley funesta se extendió la partida de defunción a la gran universidad libre española, y “desde aquel día la universidad, como persona moral, como centro de vida propia, dejaba de existir en España”. Y el insigne polígrafo se indigna también al enjuiciar aquel malhadado plan de 29 de junio de 1821, “trazado para acabar con los últimos restos de la vieja autonomía universitaria y organizar burocráticamente la función de la enseñanza, sobre principios abstractos y apriorísticos, sin respeto al medio social y a la historia”.

Sin pretenderlo quizá, aplicaba el gran crítico a la enseñanza aquel luminoso principio de sabia filosofía política, que años adelante formulara León XIII en una de sus magistrales encíclicas: “La acción vital de un principio interno procede, y con un impulso exterior fácilmente se destruye”³². Al exponer sus ideas el autor de las *Ideas Estéticas* no hacía más que reducir la intervención del Estado a sus límites exactos, encuadrarla dentro de aquellos cuatro verbos con que felizmente estereotipaba Pío XI la función del Estado desde las páginas soberanas de la *Quadragesimo*: “Vigilar, suplir, urgir, castigar”³³. Y al pensar así reaccionaba contra un estatismo asfixiante, contra “la más irracional tiranía que se trataba de imponer con el nombre de libertad de la ciencia”. Su fina sensibilidad católica, delicadamente respetuosa con la dignidad de la persona humana, se levanta indignada contra absorbentes monopolios estatales, que, al paralizar el curso fecundo de las actividades individuales, erige la tiranía de las conciencias en suprema norma de actuación. Además, profundo conocedor de la psicología de nuestro pueblo, levantaba su voz airada contra una reforma en que “a las antiguas escuelas, en que el Gobierno para nada intervenía, sucedían otras en que el Gobierno intervenía en todo, hasta en los pormenores de indumentaria y buen servicio de los bedeles”. “Nada menos español —exclama—, nada más antipático a

demia de la Historia y también académico de la Lengua. Dio nombre al Plan Pidal mediante Real Decreto de 17 de septiembre de 1845: “La enseñanza de la juventud no es una mercancía que pueda dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domine sólo el interés privado”. Este plan es el precedente más importante de la decisiva reforma educativa conocida como Ley Moyano de 1857.

³² *Rerum novarum* (15-V-1891), 41.

³³ Encíclica *Quadragesimo anno* (15-V-1931).

la genialidad nacional, que esta administración tan correcta, que esta reglamentación tan inacabable”³⁴.

Satisfecho y orgulloso podría contemplar el maestro nuestra ley de Segunda Enseñanza. Seguramente que, al pasear su incansable y penetrante mirada sobre ella, se dilataría a la esperanza su corazón de gran patriota, soñando con un régimen de amplia autonomía también para aquella universidad que él tanto amaba. Tendría la plena convicción de que la reforma de ésta completaría la labor iniciada con la ley de 1938³⁵. Él, que consideró como “un defecto muy español hacer siempre las cosas a medias”, podría formular una excepción a tan desfavorable juicio, al divisar, en el horizonte de un porvenir próximo, las líneas majestuosas de una universidad católica, española y libre.

9. JAIME BALMES³⁶

El 10 de junio salía a la luz la colaboración dedicada a Jaime Balmes, que continuaba las líneas expuestas en la de Menéndez Pelayo.

“Hace pocos días, desde las columnas de *Estrella* hablaba Menéndez Pelayo. Su lema era *Universidad católica, española, libre*. Hoy es Balmes quien nos expondrá su pensamiento sobre la futura universidad. Él es, en frase del maestro, “el genio catalán, iluminado por la antorcha del sentido común y asido siempre a la realidad”. Él nos trazará con mano firme las líneas exactas de nuestra universidad del mañana. En su compañía marcharemos seguros, pues “con él no hay peligro de extraviarse, porque tiene en grado eminente el don de la precisión y seguridad”.

La voz autorizada del único español que “ha pensado por cuenta propia, en tiempos en que nadie en España pensaba, ni por la suya, ni por la ajena”, vibrará al unísono con la del autor de los *Heterodoxos*.

³⁴ *Historia de los heterodoxos españoles*, t. III, p. 639.

³⁵ Ley de educación de Pedro Sainz Rodríguez.

³⁶ Jaime Balmes y Urpiá (1810-1848) es un filósofo, teólogo, apologeta, sociólogo y tratadista político español.

Universidad católica. Todas las universidades católicas. ¿Por qué? Porque “en España no hay medio entre la religión católica y la incredulidad”; porque “si recorréis la historia de España y la observáis en sus diversos períodos, nada encontraréis que sea general, uno, capaz de formar un espíritu de nacionalidad, sino la religión”; porque, a pesar de todas las sacudidas revolucionarias que han agitado a nuestra patria, “el catolicismo vive aún con sus principios fijos e invariables, se alza en medio de una sociedad disuelta, como columna en pie en medio de un campo de ruinas, como áncora única capaz de salvarnos en tan deshecha tormenta, como faro que esclarece un horizonte de tinieblas”. En una palabra, porque “la religión católica ha sido desde Recaredo la única de los españoles, y bajo su casi exclusiva influencia se han formado nuestras ideas, hábitos, costumbres, instituciones, leyes: es decir, todo cuanto tenemos, todo cuanto somos”³⁷.

Quien escribía estas palabras, quien afirmaba que prescindir del catolicismo equivaldría a “sacar de quicio a la nación”, ¿podría desconocer el derecho de la Iglesia a fundar universidades católicas, cómo y cuándo lo juzgue pertinente? Con lógica inexorable saca la conclusión de las premisas sentadas. En su alma noble no caben esos procedimientos hipócritas consistentes en tributar primero altisonantes ditirambos al catolicismo, para escamotear después con cinismo refinado los derechos intangibles de la Iglesia de Cristo cuando llega el momento de hacerlos efectivos. Por eso, inmediatamente después de las frases citadas, escribe estas palabras: “Es menester no perder nunca de vista estas verdades, pues ellas indican que *por lo que toca a materias religiosas, no cabe en España transacción, sino que es menester que el catolicismo sea respetado y acatado en toda la extensión de la palabra*”. Afirmación implícita, pero rotunda, de la necesidad de “respetar” y “acatar” el derecho de la Iglesia a establecer y regentar universidades católicas.

Y universidad católica, ¿para qué? Para formar ese pensamiento católico-español que Balmes y Menéndez Pelayo echaban de menos entre nuestros elementos directores, para que ella forme los hombres que han de regir Es-

³⁷ Extraído de *El protestantismo comparado con el catolicismo*. Madrid 1844, cita recogida en *Historia de España* de R. Ruiz Carnero, Madrid 1948, p. 116.

paña, la nación de los más nobles destinos, para que ella, en estos momentos de reconstrucción nacional, difunda en toda la sociedad los principios luminosos del dogma y de la moral cristiana, pues “las sociedades para formarse de nuevo o para rejuvenecerse cuando están caducas, necesitan algo más que hombres: necesitan principios que se filtren hasta su corazón”.

Universidad española. Universidad antimimetista. Universidad que no se encandile con primitivismo palurdo ante las deslumbrantes y vacuas novedades de legislaciones extranjeras trastrocadoras de nuestras gloriosas tradiciones docentes, sin que por ello renuncie a introducir las reformas progresivas que nuestro tiempo exige. Balmes lanza fulminante anatema contra el plagio suicida y antinacional, pues con las imitaciones “se mata el espíritu de nacionalidad que es uno de los más poderosos elementos para las regeneraciones bien entendidas”. Proscripción absoluta con mayor razón por tratarse precisamente de España, pues “los inconvenientes de la imitación, grandes en todas partes cuando se llega a tomarla por sistema, lo son mucho más en España, porque nuestra sociedad ha tenido y conserva aún cierta fisonomía característica muy diferente de las demás”. A nadie tenemos que imitar, porque “España tiene pensamiento propio”, porque “abunda en elementos de vida”, porque “en su catolicismo, en su monarquía, están las prendas de su tranquilidad y ventura”.

Universidad, pues, profundamente tradicional. Universidad que acabe “con la tan increíble como común ignorancia de nuestras cosas, característica de muchos de nuestros gobernantes”; universidad digna de “este pueblo grande y generoso”, que “conserva un fondo de nobleza que pocas naciones sabrían imitar”, que “con su brío y energía se granjeó la admiración de Europa entera” al humillar al capitán del siglo.

Universidad libre. Al impugnar el monopolio universitario introducido por el plan de 1845, su voz potente relampaguea con geniales vislumbres proféticos. Al atacar a fondo la tendencia absorbente y estatista de la ley, nos traza el cuadro anticipado de lo que sería la historia de la enseñanza española en los cien años que nos separan del autor de *El Criterio*.

La absurda centralización que el nuevo plan de Pedro José Pidal impone, le hace reaccionar violentamente contra la exclusiva otorgada a Madrid para

la celebración de oposiciones a cátedras y colación de grados de doctor. Rasgando el velo del futuro estampa estas frases sibilinas: “El espíritu de parcialidad y favoritismo se apoderará de jueces y oposiciones. Se improvisarán en la corte los catedráticos, como se improvisan los jefes políticos. Las oposiciones se convertirán en puro formalismo. Las universidades y demás centros de enseñanza se inundarán de sabios flamantes, llenos de vanidad y satisfechos de su nulidad”. Madrid se convertirá “en una reunión de cortesanos e intrigantes políticos” y la creación de un escalafón único para todos los catedráticos del reino, lejos de crear la confraternidad entre todos los profesores, como cándidamente creía Pidal, “sólo servirá para hacer la guerra a los establecimientos privados, para monopolizar la enseñanza, para resistir al Gobierno mismo si proyecta reformas que se opongan al monopolio”. Es la universidad “cofradía y monipodio”³⁸, que sería ya realidad veinte años después en los días de Menéndez Pelayo.

Balmes no puede contemplar sin pena el triste espectáculo de una universidad de brillante tradición autonómica que sucumbe, víctima de un asfixiante absorcionismo estatal. Lágrimas de dolor le arranca una ley que “esclaviza a las universidades de un modo hasta ahora desconocido, llevando la centralización a un punto innecesario para el buen orden y progreso de la instrucción pública”, una ley que, conculcando la personalidad moral, económica y jurídica de las universidades, las convierte en una simple rueda del embrollado mecanismo político. La idea de que rectores y decanos salgan nombrados de Madrid, de que a los jefes políticos se les conceda el derecho de inspección en todos los establecimientos de enseñanza, le saca de quicio: “¿Adónde vamos a parar? ¿Es esto la tan ponderada emancipación de la inteligencia? ¿A esto se ha reducido en España la libertad en la materia de suyo más libre que es el pensamiento?”

Balmes nos presenta al joven conde de Montalambert³⁹ defendiendo bri-

³⁸ La cofradía o patio de Monipodio, jefe de un gremio de ladrones, aparece en la novela *Rinconete y Cortadillo* de Cervantes.

³⁹ Charles de Montalambert (1810-1870), político, periodista, historiador francés, fue un exponente del catolicismo liberal. Era partidario de la libertad de prensa, de la libertad de asociación y del derecho de autodeterminación.

llantemente en pleno Parlamento francés la libertad de enseñanza para la Iglesia contra la tiranía del monopolio estatal que en 1844 pretendían introducir Guizot y Cousin⁴⁰. El conde reivindicaba los derechos de la Esposa de Cristo, “con el brío y osadía que caracterizan a las almas ardientes que abrigan en su mente convicciones profundas y que poseen un corazón vivificado por el sentimiento religioso”... A imitación de Montalambert, todo estudiante español, todo congregante mariano, debe mantener enhiesta la bandera de la libertad de enseñanza.

10. DONOSO CORTÉS⁴¹

Quince días más tarde publica T. Morales un artículo sobre las ideas de Donoso Cortés, en plena coincidencia con Balmes y Menéndez Pelayo. No se detiene Donoso en razones de índole general. Apoya con palabras más explícitas el derecho inalienable e indiscutible de la Iglesia a poseer Centros educativos en todos los grados de la enseñanza. “El derecho de hablar y enseñar a las gentes que la Iglesia recibió del mismo Dios en las personas de los apóstoles, ha sido usurpado. Todo propósito de resurgimiento nacional es estéril, si no se restaura en su plenitud la gran palabra católica”, escribe en carta a Su Majestad la Reina madre, María Cristina. El derecho a enseñar “le viene a la Iglesia de su Fundador y Maestro”; pero “no se funda sólo en ese origen divino, sino que está justificado también por aquel gran principio de

⁴⁰ François Guizot es el autor de la llamada ley Guizot (1931) en Francia. Victor Cousin, considerado padre de la educación comparada, fue quien presentó al ministro Montalivet en 1831 el informe que lleva por título *Rapport sur l'état de l'Instruction Publique dans quelques pays d'Allemagne, et particulièrement en Prusse* (Levrault, París, 1833). Sobre ello puede verse F. Calvo Ortega, “Victor Cousin y la reforma del sistema educativo en Francia, 1831-1840”, en (M. Gloria Espigado, dir.), *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz 2013, pp. 221-232.

⁴¹ Juan Francisco María de la Salud Donoso Cortés, I marqués de Valdegamas (1809-1853), fue un filósofo, parlamentario, político y diplomático español, funcionario de la monarquía española bajo el régimen liberal. De ideología conservadora, perteneció al entorno político de los neocatólicos.

la recta razón, según la cual, toca aprender al que ignora y enseñar al que más sabe, hasta el punto de que “si la Iglesia no hubiera recibido del Señor este soberano magisterio, todavía estaría autorizada para ejercerlo por el hecho solo de ser la depositaria de los únicos principios que tienen la secreta y maravillosa virtud de mantener todas las cosas en orden y concierto, y la de poner concierto y orden en todas las cosas. Cuando se afirma que la Iglesia tiene derecho a enseñar, esa afirmación es legítima y razonable, pero no es completa, si no se afirma al mismo tiempo que el mundo tiene derecho a ser enseñado por la Iglesia”. Más aún: “el catolicismo, la Iglesia, no consiente escandalosos amaños, ni confusión vergonzosa, ni torpes despojos. No vale concederle a medias y negarle a medias”. En otras palabras: reconocer sin limitación el derecho docente de la Iglesia en todos los grados de la enseñanza o negárselo en absoluto. O todo, o nada.

“Es injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar”. Con estas palabras del papa Pío IX, que bien podría hacer suyas Donoso, termina su artículo Tomás Morales. Es muy interesante toda la argumentación sobre la necesidad de libertad. Por ello habla Morales de cómo Donoso retrocede horrorizado ante la “estadolatría”, ante el estatismo tiránico.

11. VÁZQUEZ DE MELLA

En el siguiente artículo (22 de julio de 1941) saca a colación a Juan Vázquez de Mella, cuyas palabras son más comprometidas con el momento en que se publican. Aunque murió en 1928, su filiación al Partido Católico Tradicionalista le coloca en una posición muy marcada. Así habla Morales de la necesidad de una “universidad que contemple orgullosa a su historia pues ‘un pueblo no es culto si se ignora a sí mismo’, ya que ‘un pueblo que se ignora a sí mismo sería tan ignorante como un hombre que no supiera su propia biografía’”. El artículo quedó inacabado: “Y aquí dejamos al insigne tribuno en el uso de la palabra hasta el próximo artículo”. Ese próximo artículo lo sacó a la luz nueve meses después (15 de marzo de 1942), pero en realidad es el mismo con muy pocas frases añadidas. Se trata de dos artículos que habían de ser complementarios, pero que en la práctica resultaron redundantes.

“Universidad católica. Universidad española. Como ayer Donoso, como anteaer Balmes, nos presenta hoy Juan Vázquez de Mella, encendida en su cálido verbo la consigna luminosa del maestro: Universidad católica, española, libre. Al repetir la divisa redentora de Menéndez y Pelayo, su corazón de gran español se dilata al soñar para España una universidad grande y su palabra de fuego se complace en afirmaciones rotundas y categóricas”.

“Universidad católica. Todas las universidades católicas. ¿Por qué? Porque “la enseñanza irreligiosa es contraria a las relaciones trascendentales del hombre y, por lo tanto, al hombre mismo”. Porque “el Estado neutro, el maestro neutro son dos formas de irracionalidad, pues el hombre normal afirma, niega o duda porque piensa y no declara en huelga su entendimiento ante la realidad que le interroga”. Porque “la síntesis cristiana es la más grande de todas las que han aparecido y aparecerán en la historia; la que resuelve los problemas que el sepulcro plantea y la cuna traza; la síntesis más portentosa que ha brillado entre los hombres, la síntesis que permanecerá inmutable cuando se acabe la historia, pues la Iglesia pasa en gloria y majestad, cerniéndose sobre los siglos, mientras los siglos pasan cerniéndose sobre las ruinas y los cambios constantes de las instituciones humanas”. En una palabra: porque, esto supuesto, “sería una medida de inmensa barbarie el privar a la juventud de un conocimiento sin el cual tendría que ignorar toda la historia y la humanidad enteras”.

“Universidad católica, fundada y regentada por la Iglesia, porque Jesucristo le comunicó la plenitud del magisterio, inconcebible sin el derecho “de fundar y regir establecimientos de enseñanza con independencia del yugo docente del Estado”. Más: el reconocimiento de esta libertad es “condición precisa para el ejercicio de todos los demás derechos que le corresponden”, hasta el punto que “dondequiera que ese derecho esté negado, aunque no sea radicalmente, *no existen los demás derechos*”. Y es que, siendo la Iglesia “una unidad jurídica intangible, *no se puede negar uno solo de sus derechos sin que todos los demás se resientan*”. Por otra parte, si la Iglesia no hubiese recibido del Señor la misión augusta de enseñar a todos los hombres, en nombre de la cultura, hubiese sido preciso reconocerle sin restricciones el derecho docente, pues ella “ha tejido con sus manos la trama de la civiliza-

ción europea”; porque “si se arranca la Iglesia de la historia, la historia entera se queda sin explicación”, porque “sin ella la historia no es nada”.

A estas consideraciones de índole general se agregan otras de carácter nacional. Universidad católica, porque en España “hasta las piedras reflejan el sentimiento católico”; porque en el español “el amor del patriota se confunde siempre con la fe del creyente”; porque “la religión católica es en España la inspiradora, la informadora de toda su vida, la que le ha dado el ser”; porque “sin ella no hay alma, ni carácter, ni espíritu nacional”. Ella es “la forma sustancial de nuestro pueblo, motor de nuestra raza, agente activo de nuestra historia”. Por eso, “permitir que la religión católica, inspiradora del alma nacional, no sea estudiada ni comprendida no es obra de cultura: es obra de barbarie”. Y, por tanto, “no en nombre de la religión, sino en nombre de la cultura española y de la historia de España, la religión católica debiera ser obligatoria para todos los que han nacido en territorio español”, pues “no hay una manifestación del genio nacional, ni en filosofía, ni en religión, ni en ciencia, ni en las artes, ni en las más altas empresas sociales de la historia que no esté inspirada por el sentimiento religioso de nuestro pueblo”.

Universidad católica en España, pues “sin las Órdenes religiosas no hay ni unidad nacional, ni reconquista, ni unidad política, ni civilización española en América, Oceanía y Asia; ni influencia en África, ni lenguas peninsulares, ni literatura, ni arte, ni, por lo tanto, glorias ni tradiciones patrias”. Y es que las Órdenes religiosas son “atributo del alma y de la esencia de España”. Prescindid de ellas, y “la historia de España se deshace como una sombra o no quedan más que fragmentos incoherentes y deshechos como los restos de un naufragio”. Por eso, tratar de desconocer su derecho a la enseñanza en todos los grados es “obra parricida, atentado de estulta barbarie”. Por eso, “toda legislación que se levante contra ellas no es más que un pronunciamiento contra la historia de España. Y una de dos: o esa legislación es absurda, espúrea, tiránica, o lo es la historia de España. Hay que elegir: o renegar de la patria o defender a las Órdenes religiosas”⁴², ya que “o España

⁴² Como jesuita había sido víctima de la expulsión de la Compañía de Jesús de España en enero de 1932.

no es más que un trozo variable del mapa *o la vida de las órdenes religiosas es parte de su substancia y de su vida.*”

Universidad católica en nuestra patria, porque en España “no hay una universidad que no se derive, como de un manantial, de alguna escuela congregada en los claustros de un monasterio o bajo las naves de una catedral”. Universidad católica, porque “en la España ideal que yo sueño, *la Iglesia ocupa siempre el primer término, y la iglesia, con su espíritu, debe penetrar todas las instituciones, todas las leyes:* debe embalsamar el ambiente, para que el espíritu penetre en nuestros pulmones y en nuestra alma”.

“Universidad española. Universidad que reaccione instintivamente ante todo prurito de inmitación (*sic*) servil extranjerizante, pues el plagio es “*un intento de suicidio nacional*, que una penalidad divina, que nunca dejó de cumplirse, castiga con una esterilidad que arranca hasta las raíces del genio indígena”. Y España precisamente “se perdió a sí misma, porque se olvidó de lo que era y de lo que debiera ser”. Por eso, universidad que entronque con una gloriosa tradición nacional cien veces secular, pues “los pueblos se enlazan con la muerte el mismo día en que se divorcian de su historia”, y “los pueblos que se divorcian de sí mismos, al separarse de su historia, descienden, de originales espléndidos, a copias serviles de los que antes, celosos de su grandeza, intentaban igualarlos”. Vuelta, por tanto, a la tradición, porque “un pueblo que reniega de su tradición es semejante a un río que se sublevase contra su fuente”; porque, “obra criminal es todo lo que tienda a conculcar las tradiciones nacionales, y cosa laudable, digna y levantada, todo lo que contribuya a restaurar el rico caudal de instituciones, leyes y costumbres, que, como sagrado patrimonio, nos legaron las generaciones católicas para que aumentáramos la labor de las centurias, *sin atender con inicua arrogancia contra nada que sea esencial en nuestra constitución histórica*”.

Universidad, pues, profundamente española, que haga que “España despierte y escuche su voz, y se busque y se encuentre, y se vea y se ame, y se sienta a sí misma”. Universidad que nos “sumerja en el espíritu nacional de mi patria”, que se considere “como gota de una onda de ese río” que sienta “la solidaridad, no sólo con los que son, sino con los que fueron y con los

que vendrán”. Universidad, en una palabra, que “quiera embriagarse de gloria española, sentir en sí el espíritu de la madre España”, que, haciendo “de cada corazón un ascua” los junte a todos, “formando una hoguera cuyas llamas tiñan el horizonte con sus resplandores”.

Así, de la universidad católica y de la universidad española, fundidas en el pensamiento diáfano y exacto del gran patriota, surgirá majestuosa, con alientos de ecumenicidad, con santas ansias de imperialismo cristiano, la *universidad misionera*, la universidad que de nuevo “enseña a rezar” a un mundo que, olvidado de Dios, levanta ídolos nazistas de raza y de sangre, ídolos deleznable de dinero y de placer, para tributarles, con insensatez rayana en locura, el tributo de adoración que sólo al Señor corresponde. Esa será la universidad que lance “la tribu peregrina a nuevas cruzadas por la historia” para “llevar caliente sobre su corazón y como en un relicario, la semilla del gran árbol nacional, para plantarla en nuevas tierras, donde otra vez se bendiga este pabellón español que un día cubrió con su sombra el planeta”.

En su artículo de 15 de marzo de 1942 T. Morales añadirá al final este párrafo: “Y universidad española misionera, que vuelva “a enseñar a rezar” a un mundo que se ha olvidado de orar. Universidad que recuerde, que cuando la cristiandad repite el Credo, “allí está la huella del pensamiento español de Osio”⁴³, y que cuando murmura la plegaria más amorosa, la Salve, “allí está la de San Pedro de Mezonzo”⁴⁴. Universidad Católica y española que lanzará “a la tribu peregrina a emprender nuevas cruzadas por la historia y a llevar caliente sobre su corazón, y como en un relicario, la semilla del gran árbol nacional para plantarla en nuevas tierras donde otra vez se bendiga este pabellón español que un día cubrió con su sombra el planeta”.

⁴³ Osio de Córdoba (Córdoba, 256-Sirmio, Serbia, 357) fue obispo de Córdoba, padre de la Iglesia hispana, consejero del emperador Constantino I. Su lucha contra el arrianismo fue fundamental para el establecimiento de la fe y el credo.

⁴⁴ Pedro de Mezonzo (930-1003) fue obispo de Iria Flavia-Santiago de Compostela. A él se ha atribuido tradicionalmente la composición de la salve.

12. LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ES POSIBLE

El 25 de octubre de 1941 publica una colaboración titulada “La universidad católica es posible”, en la que intenta desmontar dos objeciones que se ponían en ese momento a la creación de una universidad católica. La primera, la falta de financiación. Va dando argumentos a lo largo del artículo para decir parafraseando a Pío X: “Antes de erigir suntuosos templos hay que fundar universidades católicas que garanticen su existencia”. Insistimos en que faltaban más de diez años para la creación de la Universidad de Navarra, y en España sólo funcionaban la de Deusto, y las pontificias de Comillas y de Salamanca (esta creada un año antes, 1940), aunque con estudios claramente eclesiásticos. El estilo de todo el escrito recuerda la confianza del P. Ángel Ayala en sus obras, aquel célebre “se puede” de *Formación de selectos*. Llega a escribir: “Ni el óbolo de la viuda estaría ausente en el plebiscito, pues nuestra universidad católica sería eminentemente popular y democrática. El pueblo volvería a adquirir con ella el contacto que perdió en el siglo XVIII. Así la universidad se mantendría, como sucede con la Católica de Milán⁴⁵, más con las humildes y numerosas aportaciones, que con las cuantiosas sumas de unos cuantos potentados”.

La universidad católica no es posible, se dice, porque no podríamos disponer de los enormes recursos económicos que su fundación supone. Ciertamente que se elevaría a muchos millones la suma requerida, ya que, de erigirla, sería necesario organizar una institución modelo en todos los aspectos. ¿Pero es verdad que no se lograría contar con el dinero suficiente para ponerla en marcha? Creemos sinceramente que no. Reputamos pesimista la opinión contraria, y creemos que no tiene en cuenta las posibilidades morales y aun económicas, de los católicos españoles.

En efecto, todo el mundo sabe que una sola fundación legó, hace años, 17

⁴⁵ La Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán (UCSC) fue fundada en 1921 por el P. Agostino Gemelli. En 1941 su fama se había extendido ya, de modo que en la conciencia de T. Morales era un ejemplo. Es la universidad privada más grande en Europa y la universidad católica más grande del mundo.

millones⁴⁶ para un asilo. ¿No es notorio que otra dejó 11 para una institución similar? No sería fácil tarea contar los millones que solo en Madrid se invierten anualmente en obras de caridad o de enseñanza. Son relativamente frecuentes las herencias en que se dejan cientos de miles de pesetas para obras semejantes. No hace todavía dos meses, en la ciudad andaluza en que se escriben estas líneas⁴⁷, una señora deja al morir cuatro millones a disposición del Prelado con destino a obras de piedad. ¿Solamente para la universidad católica, la primera de todas nuestras instituciones por su eficacia moral, religiosa, patriótica, económica y política, se cegarían las fuentes de la riqueza española?

Luego dinero hay. Y lo hay a pesar del inmenso esfuerzo económico que para los católicos y para la Iglesia representa la restauración de templos e instituciones arrasados por la barbarie roja. La estadística de teatros, cines, restaurantes..., abiertos en cualquiera de nuestras grandes ciudades después en solo estos dos años triunfales, es suficientemente elocuente. El problema no consiste, pues, en la carencia de dinero; el problema está en saberlo emplear bien. Y en este punto la generosidad de los católicos españoles ha estado, quizá, bastante despistada con la mayor buena fe del mundo, por supuesto. Se creyó que lo fundamental para la restauración del espíritu cristiano en nuestra Patria era la erección de magníficos templos que congregasen a enormes masas de fieles o la fundación de hospitales que aliviasen las necesidades de la humanidad doliente. Cosas excelentes ambas, pero insuficientes. Olvidamos, quizá, que el arte de saber dar dinero no consiste precisamente en emplearlo en lo bueno, sino en invertirlo en aquello que sea de más gloria de Dios y de mayor provecho para el bien común.

La generosidad de los católicos dilata nuestro corazón con las más prometedoras esperanzas. Basta saberla orientar bien. Una intensa propaganda oral y escrita en este sentido bastaría para convencer a nuestros católicos, llenos de santos deseos de sacrificarse por la Iglesia, de la necesidad y trascendencia enorme de una universidad Católica. En las cir-

⁴⁶ Millones de pesetas. Piénsese en la astronómica cifra, ya que está hablando de los años treinta del siglo pasado.

⁴⁷ Se refiere a Granada.

cunstances actuales, nos permitiríamos modificar levemente sus palabras y decir a los católicos españoles: “Antes de erigir suntuosos templos hay que fundar universidades católicas que garanticen su existencia.” Abandonar la universidad sería encender de nuevo, a la vuelta de más o menos años, la hoguera del 11 de mayo del 1931⁴⁸; equivaldría quizá a reproducir las matanzas y saqueos de julio de 1834⁴⁹ o de septiembre de 1868⁵⁰.

Dinero, pues, lo habría y en abundancia. ¿No acudirían los padres de familia a sostener una universidad que hiciese de sus hijos hombres íntegramente cristianos y genuinamente españoles? ¿Es que no sostienen ellos la enseñanza privada secundaria, a pesar de ofrecerles el Estado centros análogos para la educación de sus hijos? Las grandes empresas financieras ¿no se interesarían en la erección de una universidad que formaría magníficos directores para la industria y el comercio nacional, que pondría la investigación científica al servicio de la economía del país? Ayuntamientos y Diputaciones, ¿no colaborarían al mantenimiento de una universidad en que se preparasen los técnicos de la administración municipal y regional? El mismo Estado, ¿podría mantenerse indiferente sin sumarse con una fuerte subvención a este sufragio unánime de todas las fuerzas vivas de España en pro de la cultura? Contestemos a esta pregunta de cara a la realidad, es decir, mirando a los centros de cultura que en estos últimos años ha fundado y dirigido la iniciativa privada. No queremos hacer una enumeración, que necesariamente resultaría incompleta. Con ello nos evitamos de paso, prescripciones injustas. Citemos solamen-

⁴⁸ Quema de conventos llevada a cabo entre los días 10 y 13 de mayo de 1931, que afectó principalmente a edificios que regentaba la Compañía de Jesús. T. Morales tomó parte activa durante esos días ayudando en los destrozos hechos en estos edificios, especialmente en el Colegio de Chamartín, donde había estudiado siete años (1917-1924). Grupos de anarquistas saquearon el colegio rompiendo archivos y todo lo que encontraron a su paso, razón por la que no conocemos las notas que obtuvo y otros datos relacionados con su estancia allí.

⁴⁹ En julio de 1834 tuvieron lugar saqueos e incendios de conventos en España.

⁵⁰ Del 19 al 28 de septiembre de 1868 tuvo lugar en España la llamada ‘la Gloriosa’ o Revolución de Septiembre, también conocida como la Septembrina, sublevación militar con elementos civiles que supuso el destronamiento y exilio de la reina Isabel II y el inicio del denominado Sexenio Democrático.

te algunos que sobradamente demuestran nuestro aserto. Universidad Comercial y Literaria, de Deusto; Instituto Químico, de Sarriá; Universidad de María Cristina de El Escorial; y, sobre todo, Instituto Católico de Artes e Industrias (ICAI), de Madrid⁵¹, modelo en su género, que, para vergüenza nuestra, tiene más prestigio fuera que dentro de España.

La segunda objeción hace alusión a que la Iglesia no tiene hombres preparados para dirigirla. “Ciertamente que para regentar una universidad católica de altura, tal como la pedimos para España, no es posible contentarse con vulgaridades y medianías. Hacen falta hombres magníficamente preparados⁵², y éstos no se improvisan. Ciertamente también que para hacer las obras a medias es preferible no hacerlas, máxime tratándose de una institución de esta envergadura. Pero, ¿es verdad que carecemos de estos hombres?”

“En nuestro artículo anterior llegábamos a la conclusión de la necesidad de la universidad católica, considerábamos su erección como un problema de vida o muerte para el catolicismo español y ligábamos a ella el porvenir de nuestra patria. Reconocida por muchos su necesidad, niegan, no obstante, la posibilidad de su fundación en los difíciles momentos actuales. Procuraremos demostrar en el presente artículo que su creación es perfectamente factible y que sólo se requiere la cooperación unánime de todos los católicos unidos a la voz de los Prelados.

¿Es que entre todos esos centros no se reuniría el personal competente necesario? Concedido; pero ahí tenemos el primer plantel de hombres. Además, piénsese que la universidad católica no excluye, antes supone, la colaboración de prestigiosos elementos seculares. Ahí está el C.E.U. fun-

⁵¹ Se trata de instituciones docentes que funcionaban en esos momentos en España, pero que no tenían el carácter propiamente de Universidades. ICAI había surgido en la c/ Areneros de Madrid en 1908, a instancias del P. Ángel Ayala.

⁵² Es muy notable esta idea de excelencia en el trabajo, en cada disciplina humana. T. Morales deja bien claro que la universidad católica no puede salir adelante a cualquier precio; que la calidad docente e investigadora no debe supeditarse a las ideas, por buenas que sean; que la universidad católica debe aspirar a lo más. Es una idea de su laicalidad frente a concepciones clericales en este tema.

cionando desde hace varios años⁵³, que brindaría su cooperación entusiasta a la Iglesia. En él, en todos los centros arriba enumerados, en los muchos que podríamos citar, saludamos el primer núcleo de nuestra futura universidad católica. A su alrededor podrían articularse cátedras y Facultades complementarias, hasta que la Universidad llegase a ser lo que su nombre significa, una verdadera “universitas”, que, con mirada enciclopédica, abarcase todos los conocimientos humanos y los desenvolvese bajo la égida bienhechora de la Iglesia.

Así, la Iglesia, llegado el momento que juzgue oportuno, lanzará la esperada consigna de constituir una universidad católica. A su mágico conjuro, se agruparían automáticamente a su alrededor todos los prestigios del benemérito clero español, y las órdenes religiosas ofrecerían gustosas sus mejores elementos, al tiempo que los seculares, impulsados por la Acción Católica, brindarían su espontánea colaboración. Y unificados todos los corazones, bajo la suprema dirección de la jerarquía, crearíamos una universidad imperial, que reviviría los días de gloria de Alcalá y Salamanca. Todos, pues, a una. Los padres de familia, a la cabeza del movimiento. Detrás de ellos, en cerrados escuadrones, las cuatro Ramas de la Acción Católica. Después, comunicando ardor y fuego a la cruzada, la juventud estudiosa en pie, reclamando valientemente su derecho a ser educada en católico y en español por quien mejor sepa y pueda hacerlo, por la Iglesia, “sin la cual la historia de España se reduciría a fragmentos” (Menéndez y Pelayo); sin la cual “nada hay en España capaz de formar un espíritu de nacionalidad” (Balmes), ya que “España ha sido una nación hecha por la Iglesia” (Donoso Cortés), y ella es “la forma sustancial de nuestro pueblo, motor de nuestra raza, agente vivo de nuestra historia” (Vázquez de Mella). En pie, con la juventud, todos los españoles, para que, con la universidad católica, volvamos a tener aquella “ciencia indígena”, aquella “política nacional”, aquel “arte y literatura propias”, que echaba de menos el autor de los *Heterodoxos*.

⁵³ El CEU comenzó su andadura en 1933, aunque como centro vinculado a la Universidad Complutense, que es la que concedía los títulos. En 1993 pasó a ser universidad privada independiente.

13. CONCLUSIONES

Estos artículos, que —dejando de lado su lenguaje y expresión— parecen proféticos en 1941 —aunque leídos ahora, sin el contexto social y cultural de la época, no nos impacten tanto—, están ya apuntando a un deseo de evangelizar desde la cultura en los medios universitarios del todavía no sacerdote Tomás Morales, y resultan más importantes viendo el devenir de los acontecimientos que le apartarían de la universidad en su apostolado personal, a pesar de su vivo deseo de trabajar en ella.

“Y acabo mi Teología. Y entonces yo soñaba con volver a la universidad⁵⁴, de donde había salido y en donde había fraguado mi vocación a la entrega total a Dios en servicio a mis hermanos del mundo. Y resulta que al acabar la Teología no me destinan a Madrid, a una Congregación de universitarios que había muy floreciente en Madrid entonces, sino que me mandan a un colegio, y allí el rector me indica que tengo que dar clases de alemán [...] Y durante dos años me tienen allí enseñando alemán a chicuelos de catorce, quince años. ¡Y yo, que me había ordenado sacerdote para ejercer mi ministerio!”⁵⁵.

Por otra parte, es interesante ver cómo esta idea de una universidad católica la irá transformando él en los años sesenta en la necesidad más viva y laical de infiltrar católicos comprometidos en todas las universidades. Esta segunda opción tiene muchas ventajas:

- es más laical;
- no desgasta a la propia estructura universitaria, que no pudiendo contar con un plantel de profesores impecable, se vería obligada a contratar a profesores más inexpertos o peor preparados;
- permite que alumnos que acuden a una universidad no confesional reciban una formación católica que, por no ser esperada, es de más efecto.

⁵⁴ Se refiere a junio de 1943 en que acababa sus estudios de teología y comenzaba dos años de ministerio pastoral, que él pensaba iba a desarrollar en labores ligadas a la universidad, según le había comentado su provincial, P. Martinho (J. del Hoyo, *Profeta de nuestro tiempo*, Madrid 2009, p. 245).

⁵⁵ Homilía en Santibáñez de Porma, León (4-IX-1990).

No es, pues, de extrañar que muchos años más tarde, allá por 1977, impulsara los Encuentros de Universitarios Católicos⁵⁶, vividos de forma incipiente en su etapa universitaria⁵⁷, y añorados y deseados desde sus etapas de formación jesuítica, como queda ahora bien demostrado.

⁵⁶ Sobre este tema véase la colaboración en este ciclo y en este volumen de C. Isart Hernández.

⁵⁷ A través de los congresos de *Pax Romana* fundamentalmente, en los que él participó activamente.

Los EUC¹, una minoría creativa en la universidad

CONSOLACIÓN ISART HERNÁNDEZ

Universidad Católica de Valencia

RESUMEN: El Venerable Tomás Morales, S.J., gran educador del siglo XX, conocía muy bien la historia y sabía el influjo decisivo de las minorías, desde los orígenes del cristianismo. A finales de los años setenta del siglo pasado, la universidad se encontraba totalmente politizada y eran numerosas las huelgas que dejaban vacías las aulas. Fue así como surgió la idea de los Encuentros de Universitarios Católicos, con el objetivo de movilizar a los universitarios y hacer de ellos católicos de una pieza, es decir, formar minorías santas, apóstoles audaces que transformaran de forma silenciosa, pero también eficaz, la universidad. Tomás Morales supo forjar minorías creativas porque creyó en los jóvenes y les dio la oportunidad de ser líderes. Con profética clarividencia, comprendió que sólo unas minorías santas, bien convencidas de lo que creen y muy bien preparadas, podían generar una nueva cultura.

PALABRAS CLAVE: Tomás Morales, universidad, EUC, minoría creativa

ABSTRACT: Venerable Tomas Morales, SJ, a great educator of the twentieth century, understood history and was aware of the decisive influence of minorities from the beginning of Christianity. At the end of the 1970s the university had become totally politicised, with numerous strikes that left the classrooms empty. This was how the idea of Encounters of Catholics in the University (Encuentros de Universitarios Católicos) began, with the objective of mobilising those Catholics within the university and transforming them into true Catholics, forming holy minorities, courageous apostles who silently yet efficiently transform the university. Tomas Morales knew

¹ Encuentros de Universitarios Católicos.

how to forge creative minorities because he believed in young people and he gave them the opportunity to be leaders. With a prophetic vision, he understood that only a holy minority, with the conviction of their faith and who are well formed can create a new culture.

KEYWORDS: Tomas Morales, university, EUC, creative minority

INTRODUCCIÓN

El Papa Benedicto XVI, que en solo ocho años de pontificado dedicó más de cien discursos al tema de la educación, retomó varias veces el pensamiento de Toynbee para invitar, sobre todo a los laicos en el mundo de la cultura, a ser, una vez más, nuevas minorías creativas que iluminen de nuevo la historia y ofrezcan soluciones atractivas a un mundo en decadencia: “Diría que normalmente son las minorías creativas las que determinan el futuro”, comentó en su viaje a la República Checa ². Pero, ¿quién fue Arnold Toynbee?

1. MINORÍAS CREATIVAS: TOYNBEE

Arnold Joseph Toynbee, historiador británico (1889-1975), en su *Estudio de la Historia*³, demostró cómo las civilizaciones no nacen de forma automática, sino que surgen cuando una persona o una comunidad, estimulada por un problema, es capaz de ofrecer una respuesta creativa. Es lo que denominó “una minoría creativa”. Solo esta es capaz de apartarse del curso normal de la historia y ofrecer una respuesta original al problema planteado⁴. Se opuso

² 29 de septiembre de 2009.

³ Se trata de una verdadera Filosofía de la Historia, publicada en doce volúmenes, entre los años 1934 al 1961. En su investigación describe el auge y la caída de veintiséis civilizaciones de todos los continentes. Comprueba cómo el paso de un ritmo estático a uno creador no depende de la civilización en sí, sino de una minoría selecta, cuya influencia se extiende al resto de la sociedad. Su teoría de la Historia universal representa la más excelente realización que ha logrado una sola persona en su campo.

⁴ Respuesta creativa a una dificultad concreta supo darla Grecia en la Antigüedad: gracias al

así a la tesis de Oswald Spengler, que defendía que todas las culturas sufrían el mismo proceso: nacían, crecían, florecían, envejecían y morían. Apoyándose en esta tesis, pretendía avalar que Occidente había llegado a su final. Sin embargo, ¿es posible evitar la caída de una civilización? Toynbee nunca lo dudó, convencido de que siempre pueden ir relevándose unas minorías creativas a otras “ad infinitum”⁵.

San Benito supo resistir a la decadencia del Imperio ante la invasión de los bárbaros, sembrando Europa de monasterios que preservaban y transmitían los tesoros de la vieja cultura; de ellos surgirá una Europa renovada social y religiosamente, aunque curiosamente, como observó atinadamente Benedicto XVI, su único propósito fue el de “buscar a Dios”, para mejor servirlo. Algo similar sucederá siglos después con Francisco de Asís, Domingo de Guzmán, Teresa de Jesús, Ignacio de Loyola, José de Calasanz o Juan Bosco. Personas concretas que supieron generar a su lado nuevas “minorías creativas”.

Esta fue siempre la táctica formativa de un gran educador del siglo XX, el Venerable Tomás Morales, S.J., el iniciador de los Encuentros de Universitarios Católicos (EUC), el tema que hoy nos ocupa. Con profética clarividencia, el P. Morales comprendió que sólo unas minorías santas, bien convencidas de lo que creen y muy bien preparadas, podían generar una nueva cultura; a su formación dedicó toda su vida. “El futuro no puede anticiparse, pero sí prepararse [...]; el futuro, en parte al menos, depende de nosotros. Será como lo construyamos. La respuesta está dentro de nosotros, en el modo de usar nuestra libertad, no en un ciego fluir de los acontecimientos”⁶, solía decir con frecuencia. Pero vayamos por partes.

exceso de población en los s. XV-XIII a. C. surgen las primeras colonias helénicas en toda la costa asiática; la dio también el pueblo egipcio, aprovechando las crecidas del Nilo con una canalización excelente, que será el inicio de su civilización.

⁵ Contradijo con fuerza la teoría de Spengler, mostrando la diferencia entre progreso técnico-material y progreso real, que él definió como espiritualización; al estudiar el auge y el ocaso de civilizaciones de todos los continentes comprobó que solo se evitaba su pérdida, gracias a la espiritualidad, que definió como necesario fertilizante de toda civilización.

⁶ *Hora de los laicos*, en *Vida y obras de Tomas Morales*, volumen II. *Obras pedagógicas*, BAC, Madrid, 2008, Madrid, 2008, 755.

2. LA UNIVERSIDAD, ¿PARA QUÉ?

“¿Debemos decir, Eutifrón, que todo esto es verdad?”⁷, pregunta Sócrates a Eutifrón en el diálogo platónico. “Esta interrogación podríamos decir que fue el impulso del que nació la universidad occidental”, comentaba Benedicto XVI, en el discurso preparado para La Sapienza de Roma⁸, que, finalmente, no pudo pronunciar. Poco más adelante reflexionaba sobre su sentido: “¿Qué es, pues, la universidad? ¿Cuál es su función? [...] “Creo que puede decirse que el origen auténtico e íntimo de la universidad estriba en el anhelo de conocimiento propio del hombre. Este quiere saber qué es todo aquello que le rodea. *Quiere verdad*”. El tema de la verdad podríamos decir que es el “tema” del Papa emérito. Tanto le ha apasionado que lo convirtió en su lema episcopal: “Cooperador de la verdad”. Es también la clave de la universidad. Si se respeta, todo lo demás vendrá como consecuencia.

El hombre quiere conocer, quiere verdad..., pero la verdad nunca es meramente teórica; “la verdad significa más que saber; el conocimiento de la verdad tiene como objetivo el conocimiento del bien. Este es también el sentido del interrogante socrático: ¿cuál es el bien que nos hace verdaderos? La verdad nos hace buenos y la bondad es verdadera”⁹. Es decir, *quien no respeta la verdad no puede hacer el bien*¹⁰, *ni vivir en libertad*¹¹. Si la uni-

⁷ *Eutifrón*, 6 b-c.

⁸ 17 de enero de 2008.

⁹ Id.

¹⁰ Al poner como ejemplo a Rupert Mayer, un sacerdote bávaro que murió víctima del nazismo, Ratzinger recordaba esta necesidad de la verdad en la vida humana. El P. Mayer conoció a Hitler en el año 1919, cuando este participaba como orador en una reunión comunista. En ese momento, en que nadie conocía al futuro dictador, podía pensarse que Hitler sería un buen aliado en la lucha contra los comunistas. Él mismo había jugado esa baza [...]. Rupert Mayer -un sencillo sacerdote dedicado a la cura de almas- descubrió inmediatamente la máscara del anticristo. Su primera observación fue la siguiente: “Hitler exagera las cosas demasiado y carece de reparos ante la mentira. De quien carece de respeto a la verdad es imposible que venga nada bueno, porque el escarnio de la verdad impide que florezcan el amor, la libertad y la justicia” (Ratzinger, J. *De la mano de Dios. Homilias sobre la Virgen y algunos santos*, Eunsa, Pamplona, 1998, 110).

¹¹ “La verdad ofrece a la persona no sólo seguridad, sino también libertad y capacidad de autorrealización [...] Libre es el hombre cuando está en casa, es decir, cuando está en la

verdad deja de buscar la verdad, perderá también la libertad y, por tanto, el bien. *Verdad, bien, libertad*: tres palabras que nos definen bien para qué nació la universidad.

Por tanto, habrá verdadera educación universitaria cuando no solo se procure que la inteligencia busque la verdad y la voluntad el bien, sino también que cada universitario se oriente con libertad hacia ese bien.

3. NUESTRA UNIVERSIDAD HOY

Christopher Derrick, en su excelente libro *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*¹², nos habla de tres shock que se producen en el joven que accede hoy a la universidad; en primer lugar, se da cuenta de que llega a una multitud, no a una comunidad; se le ofrecen, además, un sinfín de opciones académicas, con muy poca relación unas con otras, y, finalmente, donde creía que iba a encontrar respuestas, no se le ofrecen más que dudas. De todo ello no se sigue otra cosa que una inevitable tristeza. Quedémonos con estos tres shock porque los EUC intentarán paliar las tres: esa universidad masificada, con asignaturas eminentemente prácticas y sin un profesorado que oriente con claridad en el mar tempestuoso de la vida.

Para complicar si cabe un poco más el panorama, la universidad actual, al menos la europea, imita desde hace unos años a las escuelas de administración empresarial estadounidenses y se ve obligada, por ello, a reaccionar rápidamente ante la demanda social del momento. Es cierto que reaccionar con prontitud a las fluctuaciones del mercado puede ser tal vez la única manera de que una empresa o una fábrica consiga ser eficaz, pero trasladar este criterio a la universidad es acabar con su sentido original, pues la razón termina cediendo ante la utilidad y sustituyendo la verdad por la eficacia.

verdad. Un movimiento (una universidad) que aleja al hombre de la verdad de sí mismo, de la verdad en general, jamás puede ser ámbito de libertad, porque destruye al hombre, lo aleja de sí mismo" (RATZINGER, J. *Convocados en el camino de la fe*, Cristiandad, Madrid (2004), 59-60).

¹² Encuentro, Madrid, 1982 (2ª ed.).

¿No vivimos ya en la *cultura de la eficacia*? ¿No buscamos exclusivamente la rentabilidad del cómo —criterio economicista, no educativo—, tratando de emplear el mínimo tiempo y con el mínimo esfuerzo, para obtener los mejores resultados? ¿La persona hoy no se interesa más por el método (el cómo) que por el fin (el porqué)? Es verdad que el cómo es muy gratificante: se aprende con facilidad y se ve su eficacia de inmediato. Sin embargo, este capitalismo académico que domina hoy la vida universitaria acaba, en definitiva, con su autonomía y ¿cómo vamos a formar a la próxima generación si los jóvenes no han tenido la oportunidad de conocer una universidad no pragmática, no vulgar, no instrumentalizada, y con un profesorado libre?¹³

Educar es un proceso permanente que necesita intrínsecamente del tiempo y... de mucho tiempo. No podemos olvidar que los proyectos que cambian el mundo de las ideas no se desarrollan nunca con rapidez¹⁴. Si no logramos una persona formada en plenitud, los alumnos solo conseguirán un título que les habilite para ejercer una profesión, pero nunca para *transformar la sociedad*.

4. LOS EUC: MINORÍA CREATIVA DEL P. MORALES

El P. Morales, casi cincuenta años después de que sucediera contaba con total frescura, como si hubiera sido un hecho pasado hacía pocos días, una anécdota de su juventud universitaria. Le marcó de tal forma que nunca pudo olvidarla. El P. Ayala —director de la Congregación de universitarios— preguntó un día a un centenar de jóvenes que le escuchaban quién pensaban ellos que sería el salvador de España: ¿un general, un financiero, un gran estadista? Como ninguno se atrevía a responder, señalándose a sí mismo con el dedo, dijo con fuerte voz: “el salvador de España soy yo... y cada uno de vosotros, porque la salvación de una nación empieza por cada uno”¹⁵.

¹³ Id. 174-5.

¹⁴ Cf. ZYGMUNT BAUMAN, *Ceguera moral*, Paidós, Barcelona, 2015, 171.

¹⁵ Testimonio oral del P. MORALES, 14.2.92. Cf. J. DEL HOYO, *Profeta de nuestro tiempo*, Encuentro, Madrid, 1995, 123.

El joven Tomás Morales, estudiante de Derecho entonces en la Universidad Central, comprendió en primera persona que, si quería cambiar el rumbo de la historia, su aportación personal era imprescindible. A partir de este momento comienza un período clave en su vida, en el que se marca un doble objetivo: conseguir una sólida formación intelectual y dar testimonio valiente de su fe en el difícil ambiente universitario. El panorama político de la II República era realmente complicado y la vida en la universidad muy dura. Ante esto, ¿quejarse, volverse atrás, desentenderse, como hacían tantos otros? Se le presentaba un reto y supo responder con coherencia: con una carrera académicamente extraordinaria —número uno de la promoción— y con la defensa de la fe sin ningún tipo de complejo; es en estos años cuando Tomás Morales se forja como un hombre de acción y de una profunda vida interior. Los resultados de las actividades puestas en marcha por él y otros compañeros de universidad fueron importantes en aquel momento, pero mucho más el hecho mismo de haberlas promovido¹⁶.

Vivió esos años con verdadera pasión, pues amaba la universidad y quería transformarla desde una cátedra. Sin embargo, cuando comprende que el Señor le llama a la Compañía de Jesús, abandona con generosidad una carrera profesional brillante, para entregarse sin titubeos a la voluntad de Dios. De esta etapa universitaria se lleva, con todo, lo mejor: unos amigos incondicionales, una formación espiritual, humana e intelectual extraordinaria y una rica experiencia junto al P. Ayala y los Estudiantes Católicos, que aplicará luego a la formación de otros muchos jóvenes.

“Ya en el noviciado solía decir Morales que, si algún día llegaba a ser padre jesuita, quería formar una *minoría de laicos* y con esa minoría transformar la masa”, comentaba el P. Ballesta, compañero suyo de Noviciado. Marcado fuertemente por su experiencia en la universidad madrileña, comprendió muy pronto que lo más importante era dedicar su sacerdocio a la formación de esa minoría, que fuera levadura eficaz en la masa para acercar a otros muchos a Cristo: “El mundo será gobernado por una minoría que con audacia y decisión arrastre con su vida a los demás”¹⁷. Es verdad que su

¹⁶ Cf. J. DEL HOYO, *Profeta de nuestro tiempo*, Encuentro, Madrid, 136.

¹⁷ T. MORALES, *Forja de hombres*, en *Vida y obras...*, 54.

mérito no está en la originalidad del proyecto, pero sí en la confianza depositada en él y en la constancia al aplicarlo. Así, cuando algunos le acusaban de que iba demasiado despacio, siempre respondía con total convicción: “porque tenemos mucha prisa, vamos muy despacio”¹⁸.

Efectivamente, el P. Morales conocía muy bien la historia y sabía el influjo decisivo de las minorías, desde los orígenes del cristianismo, en las sociedades decadentes en que nacieron. La urgencia por salvar a la mayoría es lo que le decidió a dedicarse de forma abnegada a la formación de unos cuantos. Sabía que la eficacia de las minorías nunca residió en actuaciones brillantes, sino en la lenta labor de todos los días. A su formación se dedicó durante más de cincuenta años; una auténtica labor de orfebrería —alma a alma—, de minucioso detalle, para lograr una persona armónica, independiente, que supiera gobernarse a sí misma.

Formación dirigida sobre todo a los jóvenes, de los que siempre decía que eran pobres por necesidad, pues precisaban de todo: ayuda, consejo, orientación, estímulo. Dedicarse a ellos nunca ha sido tarea fácil, ni ahora ni entonces; cuando unos ya están formados, se cansan y abandonan, o empiezan las críticas, por no saber mirar más allá. Con todo, el P. Morales nunca se cansó de volver a empezar una y otra vez. Siempre creyó en los jóvenes, confió en ellos y les hizo sus mejores colaboradores: “en el fondo de cada uno de los jóvenes, entonces y ahora, está amaneciendo siempre un ideal que hay que ayudar a despertar”¹⁹.

En los años en que se formaba en el Noviciado de la Compañía en Chevetogne (Bélgica), José Cardijn (1934-1938) trabajaba en Bruselas en la JOC²⁰, fundada por él. Una de las premisas de este gran educador —“a los jóvenes, si se les pide poco, no dan nada; si se les pide mucho, lo dan todo” — la tomará el P. Morales años adelante como lema de su plan formativo, convencido de que, si los jóvenes no responden, es porque no se les ha ofrecido un ideal suficientemente atractivo por el que entregar la vida.

¿Qué ofreció Tomás Morales a cada uno? “Maestro, ¿dónde vives?” (Jn

¹⁸ Regla 30, *Reglas de la Cruzada de Santa María*, Valladolid, 1970, 217.

¹⁹ T. MORALES, *Forja de hombres*, en *Vida y obras...*, 168.

²⁰ Juventud Obrera Católica.

1,38), le preguntan Juan y Andrés a Jesús al comienzo de su vida pública. Al verdadero Maestro se le pregunta por la vida, no por una técnica o por una doctrina; se le pregunta por una morada que haga la vida auténticamente humana. “Venid y lo veréis”²¹. El Padre Morales descubrió en este pasaje la pedagogía más extraordinaria, el fin de toda educación. Porque, en realidad, educar es suscitar preguntas, enseñar a encontrar respuestas de sentido y a encontrarse, en definitiva, con el Maestro.

Benedicto XVI lo ha recordado también en muchas de sus intervenciones: “sería muy pobre la educación que se limitara a dar nociones e informaciones, dejando a un lado la gran pregunta acerca de la verdad, sobre todo acerca de la Verdad que puede guiar la vida”²².

Cuando el Padre Morales quiso formar una minoría creativa, procuró, en primer lugar, que los jóvenes se encontraran con el Maestro, es decir, que aprendieran a mirar hacia dentro, donde se encuentra siempre el verdadero Educador, el que invita a una nueva vida. Sabía que era imposible que se produjera un cambio auténtico en las estructuras sociales, si antes no se había operado en el interior de cada uno. Lo sabía muy bien y por eso apenas gastaba tiempo en reuniones; prefería emplearlo en ayudar uno a uno a cambiar el propio corazón: “una minoría troquelada en exigencia y fidelidad, firme y consecuente en la fe, puede transformar el mundo. En cátedras, prensa, política [...] devolvería al hombre su dignidad amenazada por ideologías totalitarias o costumbres corrompidas”²³.

Con la táctica, tan característica suya, del hacer-hacer consiguió que cada joven se convirtiera en protagonista de la actividad emprendida. Cada uno sabía que su tarea merecía realmente la pena y que, si uno no la hacía, no sería sustituido por otro. Formaba así su sentido de responsabilidad.

Insistía muchas veces en que lo heroico no era la tarea, sino la actitud con que se emprendía. Por eso, lo primero era conseguir que cada joven fuera

²¹ Cf. J. GRANADOS-J.A. GRANADOS, *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, Monte Carmelo, Burgos, 2009, 2-22.

²² *Mensaje a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*, 21 de enero de 2008.

²³ T. MORALES, *Laicos*, en *Vida y obras...*, 254.

“líder” en las rutinas diarias, en la familia o en el aula, en la oficina o en el quirófano, sin contentarse con hacer las cosas para salir del paso. Cuando uno comprende que lo que tiene entre manos es lo más importante del mundo, en realidad, lo convierte en esto. Este gran educador supo inculcar en cada uno de los que se formaban a su lado la tensión por el *magis* ignaciano, hasta el punto de que se preguntaban si no podrían hacer algo más por sus compañeros, por su universidad.

5. LOS EUC

A finales de los años setenta la universidad se encuentra totalmente politizada y cada vez son más numerosas las huelgas que dejan vacías las aulas. El panorama le recordaba al P. Morales sus años de estudiante. Era imposible estudiar en ese ambiente de caos y de tensión continua. Muchos alumnos preferían quedarse en casa y “no perder el tiempo”. Pero ¿por qué no ofrecer una respuesta creativa? Fue así como surgió la idea de los Encuentros de Universitarios Católicos, con el objetivo de movilizar a los universitarios y hacer de ellos católicos de una pieza, es decir, formar minorías santas, apóstoles audaces que transformaran de forma silenciosa, pero también eficaz, la universidad. El P. Morales, que vivió con pasión su etapa universitaria, los promovió desde el principio y los seguía con sumo interés, pero fue Lydia Jiménez²⁴ quien realmente los inició.

En el año 1977, bajo su dirección, un grupo de profesores y alumnos de distintas Facultades y universidades de España dieron forma a estos Encuentros, con el fin de lograr juntos el ideal de ser universitario en su doble vertiente: formación integral y presencia responsable y participativa en la universidad; en otras palabras, contribuir a que la universidad volviera a ser una “comunidad de estudiantes y profesores que buscan la verdad”. La primera convocatoria reunió en Javier (Navarra) a 150 profesores y alumnos de muy distintas universidades de España. Un conjunto de conferencias, mesas redondas, comunicaciones de alumnos y asambleas apostólicas son algunas de

²⁴ Directora General de las Cruzadas de Santa María.

las actividades que se desarrollan en ellos desde entonces. La más original quizá de todas ellas es la puesta en común de experiencias personales o colectivas de apostolado universitario, verdadera pista de aterrizaje para exponer lo realizado y pista de despegue, donde proyectar el futuro.

Todas las actividades van impregnadas, además, de lo que precisamente le da el nombre de Encuentro, el calor humano que ayuda a concebir la universidad como “una forma de convivencia intelectual y no como mera expedidora de títulos universitarios”, en palabras de D’Ors.

Desde aquel lejano 1977, se han realizado cada año dos Encuentros en distintas ciudades de España, saltando, a partir de 1995, a otras ciudades de Europa (Munich, Dublín) y de América (Guadalajara de Méjico, Santiago de Chile, Bogotá o Lima, entre otras). En todos ellos siempre se da mucha importancia a la formación académica, pero más aún a que los estudiantes se impliquen con responsabilidad en buscar soluciones concretas a los problemas del momento. *¿Cómo se hace? Desde la biblioteca, la capilla, el ágora (la calle)*, los tres espacios que un universitario nunca puede descuidar. Honda formación intelectual, amplios espacios de silencio, en oración íntima con Dios, y llevar a los demás en la calle -en las aulas-, lo recibido en el silencio.

Así pues, los Encuentros de Universitarios Católicos nacieron de la convicción de que *la universidad puede transformarse si unos cuantos se deciden a ello*. Su origen no pudo ser más sencillo, pero han tenido una fuerte repercusión en la vida universitaria, al convertirse en una formidable palestra de colaboración entre profesores y alumnos para renovar, desde el marco de un humanismo cristiano, este importante areópago cultural.

Y, aunque la prensa no se hiciera eco de ello, la universidad iba cambiando. Sólo un detalle. En la Universidad Complutense, un Decano aprovecha las vacaciones de verano para cerrar la capilla de su Facultad. La intención era ir cerrando una tras otra todas. Los participantes del primer EUC empiezan a movilizarse para impedirlo; preparan unas listas y van de clase en clase, de Facultad en Facultad, de cafetería en cafetería, pidiendo firmas a unos y a otros. *¿Todo inútil? De ninguna manera*. Consiguen en muy poco tiempo cientos de ellas y frenan la iniciativa. El equipo de Gobierno del Rector

comprende que las capillas están mucho más vivas de lo que creían. Habrá que esperar todavía más de treinta años para vuelvan a intentarlo.

Otro detalle. Fueron muchos los estudiantes que se decidieron a dar continuidad durante el curso a los EUC en las distintas Facultades, promoviendo las Asociaciones culturales EUC, que han querido ser un cauce de formación en libertad. Gracias a ellas, se han ido realizando, de forma sistemática en varias universidades, conferencias, seminarios de trabajo interdisciplinares o debates entre profesores y alumnos sobre temas de fe y cultura.

Y uno más. Los alumnos que llegan por primera vez a las aulas universitarias siguen sorprendiéndose aún hoy al ver que, durante los primeros días de clase, aparecen en sus aulas algunos alumnos de últimos cursos de la carrera, para invitarles a las distintas actividades que se organizaban desde la Asociación EUC o desde la capellanía de la Facultad. Todos se quedan estupefactos, al comprobar con qué naturalidad y alegría les hablan de cómo viven su fe en la universidad, su encuentro personal con Cristo en unos Ejercicios espirituales, en el silencio de la oración, o de cómo han aprovechado el verano para dar gratis en países de misión lo que han recibido gratis a lo largo de tantos años. Sin comentarios. Por supuesto que algunos se ríen, pero todos quedan interrogados y más de uno les busca después para felicitarles por su valentía y para... incorporarse también a alguna de las actividades propuestas.

Los EUC ha querido, así, salir al paso de los tres errores presentes en la universidad actual: la masificación, las múltiples disciplinas sin vínculo entre sí y el no dar respuestas a las preguntas esenciales de la vida de cada universitario.

Frente a la masificación, en los Encuentros de Universitarios y en las Asociaciones EUC, nos encontramos con grupos reducidos de trabajo tras las conferencias, donde se ejercita la que se llama “virtud universitaria”, esa disposición a no decir sí o no de inmediato, sino a sopesar, a discernir, a interesarse más en profundidad por el tema, en definitiva, a buscar juntos la verdad.

Ante el estudio de materias con poca relación entre sí, los EUC abordan siempre temas candentes de la actualidad, pero enraizados en la tradición,

pues solo se forma desde ella, aprendiendo a distinguir entre los valores que dieron calidad a unas vidas, frente a actitudes y comportamientos que las degradaron. Distinguir primero y transmitir luego, para enseñar a vivir una vida digna. Éste es el reto.

Y, por supuesto, como los EUC parten de una antropología completa del ser humano, abierto a la trascendencia, siempre hay momentos para el encuentro con el verdadero Maestro, el que educa desde el interior, el que transmite las convicciones firmes sobre las que construir la vida. Es verdad que educar y evangelizar son dos acciones en sí mismas diferentes..., pero ambas se ocupan del hombre y colaboran en su crecimiento. El P. Morales quiso unirlas siempre para poder formar al hombre en su totalidad y lograr, así, el fin de toda educación, la configuración con Cristo, el Hombre nuevo²⁵.

6. CONCLUSIONES

El P. Morales supo forjar minorías creativas porque creyó en los jóvenes y les dio la oportunidad de ser líderes.

En un Mensaje a la diócesis de Roma, en 2008, Benedicto XVI afirmaba: “A veces también los educadores desconfían, frustrados por los pésimos resultados quizá, y añoran un pasado con muchos más frutos”. ¿Se puede educar así? es imposible; es preciso cambiar de actitud y dar a los jóvenes razones para vivir y esperar. “Necesitan un compañero de viaje, capaz de responder a la sed de sentido”.

El P. Morales fue ese compañero de viaje que respondió a la sed de sentido de cuantos se pusieron cerca. Son muchos los jóvenes que a su lado – entonces y ahora- han decidido con su vida formar parte también de esas minorías santas. Cada EUC sigue siendo un medio ideal en la formación de esas minorías que van generando una nueva cultura en torno suyo. Es verdad, “el futuro no puede predecirse, pero sí prepararse”.

²⁵ Cf. E. ALBURQUERQUE, *Emergencia y urgencia educativa*, CCS, Madrid, 2011, 66.

Joseph Ratzinger y la universidad

SARA GALLARDO GONZÁLEZ

Universidad Católica de Ávila

RESUMEN: La autora analiza las reflexiones de Joseph Ratzinger sobre la universidad. En la introducción recuerda las razones de la exclusión desde la Modernidad del tema de Dios del ámbito del pensamiento y de la universidad; a continuación, una parte biográfica con momentos clave de la vida universitaria de Ratzinger, y en la tercera parte opta entre dos cuestiones posibles el pensamiento de Ratzinger en la universidad o el pensamiento de Ratzinger-Benedicto XVI sobre la universidad por razones obvias por la segunda. La autora va entresacando de los discursos universitarios del papa teólogo los rasgos del ser y quehacer de la universidad. En definitiva, según Benedicto XVI la fuerza espiritual de la universidad reside, única y exclusivamente, en la fuerza de la verdad. La fuerza de la verdad está en que permite al hombre actuar por convicción, identificándose con ella. Las personas libres obran por convicción, no puede imponerse la verdad por la fuerza. Este es el poder espiritual que la universidad no debe perder. PALABRAS CLAVE: universidad, Ratzinger-Benedicto XVI, fe, razón, verdad

ABSTRACT: In this paper, the author analyses Joseph Ratzinger's reflections on the university. In the introduction, the reasons, from Modernity onwards, for the exclusion of the topic of God in the realm of thought and of the university are discussed. There follows a biographical note which highlights the key moments in the university life of Ratzinger, or in the writings about the university of Ratzinger-Benedict XVI. The author draws conclusions from these writings of the Pope-theologian about the characteristics and duties of the university. In short, according to Benedict XVI the spiritual strength of the university resides solely in the strength of truth. This strength that truth gives allows man to act through conviction, as one becomes

more united to truth. People who are free act through conviction, truth cannot be imposed by force. This is the spiritual power which the university cannot loose.

KEYWORDS: University, Ratzinger-Benedict XVI, faith, reason, truth

1. INTRODUCCIÓN

Agradezco enormemente la invitación de Lydia Jiménez y Teresa Cid a participar en esta publicación sobre la universidad que me brinda la ocasión de proponer la figura y el pensamiento de Joseph Ratzinger-Benedicto XVI sobre este tema tan querido para él. Y a raíz de la alegre y despreocupada ignorancia que disculpa al joven y para mí va dejando de ser disculpa, he aceptado la propuesta de preparar un texto sobre el querido papa emérito, que llevamos muy en el corazón, sin pensar demasiado en que este tema se merecía otro portavoz. Para que el lector se anime a seguir leyendo, le diré que el cariño y la veneración por Ratzinger-Benedicto XVI con que están escritas estas páginas quizá compensen las deficiencias de quien sobre él escribe, ya que mi intención siempre es contagiar el deseo de conocerle, estudiarle, más aún, amar entrañablemente a quien ha dedicado su vida a hablar del amor y la verdad, a ayudar a los hombres de nuestro tiempo a hallar el camino hacia Dios.

Y ya que hago lo que, cuando se escribe, no se debe hacer por modestia, como es hablar de sí, añadiré que aunque no he descubierto yo la fe católica gracias a la lectura de Benedicto XVI-Ratzinger, sí que he quedado más honda, más seria y gozosamente seducida por esa Hermosura tan antigua y tan nueva que traspasa todos sus escritos. Una filósofa formada por filósofos con cierta grima hacia la teología, no siempre por razones de increencia, sino por escrúpulos metodológicos, tenía el prejuicio de que no podía seguir siéndolo cuando se leía teología. Sin embargo, al entrar en ese atrio de la serena, mansa y luminosa sabiduría, la honestidad y la profunda humildad intelectual de este teólogo, uno se siente tocado en su interior, se produce un profundo encuentro con uno mismo, experimenta lo que la Teología una y otra vez puede ser para la filosofía: el cumplimiento de una profunda búsqueda, la satisfacción del deseo de la Verdad, que es lo que hace al filósofo tal, uno

descubre que la experiencia profunda de la propia vocación filosófica dirige a la teología: “Cuando el corazón entra en contacto con el Logos de Dios, con la Palabra encarnada, es tocado ese íntimo punto de su existencia. Entonces no sólo siente, entonces sabe desde su interior: lo es; es ÉL lo que yo he esperado. Se trata de una forma de reconocimiento”¹.

Llevar a las personas a una experiencia similar cada vez más íntima y personal, y al mismo tiempo cada vez más precisada de ser comunicada, compartida y vivida en común, es una de las raíces profundas de la *universitas scientiarum*, de la comunidad de maestros y discípulos. Y creo que la vocación teológica de Ratzinger tiene aún un papel providencial que cumplir con muchas generaciones de lectores, a lo cual modestamente quiere contribuir este texto.

En cierta ocasión, Rocco Buttiglione reflexionaba acerca de la realidad de la universidad haciendo constar que muchos inventos y descubrimientos científicos y tecnológicos de la antigüedad se perdieron durante la época medieval: se sabe que los griegos conocían la máquina de vapor y que los ingenieros y arquitectos romanos alcanzaron cotas que solo se recuperaron casi a partir del s. XVIII. ¿A qué razón se debió todo eso? La explicación la ofrece una sencilla razón: tales saberes eran secretos de oficio celosamente guardados y transmitidos únicamente a los discípulos de la escuela, que se acabaron perdiendo porque el mundo clásico no conocía aún una institución que elabore sistemáticamente el saber, lo recoja, lo difunda y lo socialice, porque la universidad es un invento medieval².

Lo interesante de esta observación de Buttiglione está en recuperar la importancia esencial de la comunitariedad del saber, como uno de los rasgos definitorios de la universidad: una comunidad, cuya unión está fundada en la verdad que se busca y se encuentra juntos. “*La universidad no es sólo un lugar de investigación, es una comunidad de investigación*”³. Conviene pon-

¹ J. RATZINGER, *Convocados en el camino de la fe*. Cristiandad, Madrid 2004, “Fe y teología” [2000], 24.

² BUTTIGLIONE, R., “¿Todo saber es universitario?”, en BENEDICTO XVI, *The idea of a university*. Instituto John Henry Newman-Universidad Francisco de Vitoria, Madrid 2012, 58.

³ *Ibid.*, 78.

derar este rasgo fundamental que distingue al saber en el mundo clásico y en la cristiandad según Buttiglione, que la verdad es un bien común, y que el deseo de ese bien, de buscarlo, poseerlo y de compartirlo, da lugar a universidad como comunidad de personas fundada en un bien común, que es la verdad, a la que cabe unir, con todo su sentido y vinculadas a la matriz de la que surge, la de universalidad. De hecho, estos rasgos manifiestan con claridad que la universidad sólo podía surgir en la cosmovisión cristiana.

La comunidad humana se crea en torno a la unión de voluntades que quieren un mismo bien, bien que puede compartirse y gozarse comunitariamente. Si la verdad no es un bien (como se ha juzgado desde la ética de mínimos⁴) o si se trata de un bien privativo (como presupone el relativismo), la institución universitaria pierde su sentido, la autoridad del maestro se relativiza y la disgregación de los espíritus por la pluralidad de visiones de las cosas (internet es el paradigma) convierte la sociedad en una suma gregaria de seres individualistas carentes del sentido de lo común. La familia y la universidad (educación), son por tanto los pilares fundamentales sobre los que rehacer a la persona como persona.

Benedicto XVI ha hablado de la “caridad intelectual” como de una virtud que debe ser recuperada: quien enseña al que no sabe le hace un bien, comparte con él el bien de la verdad. Es la obra de misericordia espiritual propia de todo docente, junto con corregir al que yerra (y a veces dar un buen consejo). Para abordar esta hermosa faceta de su persona y de su enseñanza, quisiera acercarme con el lector al estudiante, profesor, catedrático, maestro, al sabio y a sus reflexiones acerca de la universidad.

Procederemos de la siguiente manera: en la introducción, recordaremos el hecho y las razones de la exclusión, desde la Modernidad, del tema de Dios del ámbito del pensamiento y de la universidad; a continuación, una parte biográfica con momentos clave de la vida universitaria de Ratzinger, y en la tercera parte optamos entre dos cuestiones posibles —el pensamiento de Ratzinger en la universidad o el pensamiento de Ratzinger-Benedicto XVI sobre la universidad— por razones obvias por la segunda. Por las limitaciones de quien escribe y lo que razonablemente debe ocupar un trabajo de estas

⁴ Cf. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., *Ética de la vida buena*. Declée de Brouwer, Barcelona 2006.

características, nos ceñiremos a entresacar de los discursos universitarios de Benedicto XVI los rasgos del ser y quehacer de la universidad para ser fiel a sí misma.

2. LA EXCLUSIÓN DEL TEMA DE DIOS EN LA REFLEXIÓN UNIVERSITARIA

En contra del título de este apartado, hay que decir que la exclusión del tema de Dios no es hoy tan evidente como hace unos años. Existen varias razones por las que el tema de Dios ha irrumpido de nuevo en el debate intelectual, en el ámbito universitario. La religión vuelve a ser moderna. Se percibe un rebrote de misticismo y una proliferación de formas de espiritualidad muy variadas, no necesariamente cristianas. El hombre en la soledad de su mundo secularizado siente nostalgia de lo divino, y busca el contacto con él. Esto se manifiesta en muchos fenómenos actuales, desde el surgir de movimientos juveniles como las Jornadas mundiales de la Juventud, que son un éxtasis positivo, un contacto con Dios y su Iglesia, y aunque los pájaros de mal agüero acusaban de que se quedaban en la espuma, lo cierto es que han sido la salida de un mundo oscuro y el inicio de un nuevo punto de partida en la fe de muchos que han encontrado a Dios de forma fresca y sencilla. El redescubrimiento de la religión ha dirigido también la atención hacia las tradiciones místicas asiáticas, por el influjo del fuerte relativismo imperante, que prefiere formas religiosas carentes de los aspectos institucionales y dogmáticos de la Iglesia católica, como señala Ratzinger en el último prólogo a su *Introducción al Cristianismo*⁵.

Creo que es correcto afirmar que también ha contribuido fuertemente a hacer del tema de Dios un tema intelectual el patrimonio teológico legado por Ratzinger-Benedicto XVI, cuyo valor ha sido providencialmente dado a conocer a través de su erección a la sede petrina. La categoría intelectual del papa alemán, unida a su infatigable deseo de proponer a Dios al hombre y a la cultura actual, ha llevado a que el testimonio de su enseñanza mostrara, a

⁵ Id., *Introducción al Cristianismo*. Sígueme, Salamanca 2007¹⁴, 22s.

quienes lo han leído o escuchado, que de Dios sí cabe hacer un discurso “*según la razón*”. Sorprendió a todos la contribución del conocido filósofo ateo español Gustavo Bueno en el libro editado por Ediciones Encuentro, *Dios salve la Razón*, que reunía aportaciones de autores muy heterogéneos en defensa de Benedicto XVI ante las infundadas críticas surgidas por su intervención en Ratisbona. En él Bueno venía a decir que se trata de una de las personalidades intelectuales de mayor relevancia en nuestros días, cuyas afirmaciones eran de las pocas que hoy podían tomarse en serio⁶. El premio Nobel de Literatura Vargas-Llosa se ha pronunciado con palabras no menos elogiosas en un artículo publicado en 2013, considerándolo un intelectual de incomparable altura, que tiene la virtud de escribir textos que los no-creyentes podían leer con provecho y, a menudo, turbación, con novedosas y audaces reflexiones. “*Sus razones no eran tontas ni superficiales y quienes las rechazamos, tenemos que tratar de entenderlas por extemporáneas que nos parezcan*”⁷. Es de notar que estos autores que no lo critican sino que lo defienden, no comparten sus posiciones pero parecen sentirse honrados de considerarse interlocutores suyos. Tal es el caso de Marcello Pera, J. H.H. Weiler, etc.

En sus entrevistas con Peter Seewald, publicadas en distintos momentos (*Sal de la tierra, Luz del mundo*, etc.) ha expresado siempre Ratzinger-Benedicto XVI su afán como teólogo por conocer y afrontar las preguntas y problemas de los hombres de hoy. Quizá sea este gesto por acercarse a la situación existencial de nuestro mundo, lo que le hace tan apreciado para el diálogo, pues en ello no hace más que tomar en serio a quien no comparte su visión de las cosas, como dirá de él el experto europeísta americano de religión judía Josef Weiler⁸.

⁶ Cf. BENEDICTO XVI, BUENO, G., FAROUQ, W., GLUCKSMANN, A., JUARISTI, J., NUSSEIBEH, S., PRADES, J., SPAEMANN, R., H. H. WEILER, J., *Dios salve la Razón*. Encuentro (Ensayos 357), Madrid 2008.

⁷ Artículo completo en: https://elpais.com/elpais/2013/02/21/opinion/1361447726_090824.html

⁸ “La insinceridad nunca, jamás puede ser la base de un auténtico compromiso interreligioso. Su camino [el de Benedicto XVI] es de hecho el único modo posible de manifestar un profundo respeto por mi fe [judía]. Puede parecer paradójico, o quizá no, pero en cualquier caso este modo de acercamiento –reconocer y articular las diferencias más importantes con

Sabemos en, es sabido que Ratzinger considera una dificultad importante que debe afrontar el teólogo la objeción de la Ilustración: que el tema va más allá de lo estrictamente racional, y por tanto, que el discurso filosófico no debe introducirse en ello si quiere mantener su rigor y objetividad. A esto, ya Edith Stein replicaba que tal afirmación sólo es admisible mientras se mantenga el prejuicio de que el tema de la verdad es un tema exclusivo de la razón, sin participación de la voluntad, por un lado, y de que la razón es una facultad propiamente autónoma, por otro. Ni una ni otra cosa son ciertas, como ha insistido Ratzinger.

No estamos ante un tema que despache, o no, la razón por su cuenta, sin contar con la voluntad. Más bien sucede que, ante la pregunta sobre la existencia de Dios, tanto el creyente como el no-creyente están en la misma situación: en la necesidad de decidirse respecto de ella⁹. La falta de evidencia hace imposible que la cuestión pueda zanjarse únicamente por medio de la razón: no hay bastantes elementos para afirmar ni tampoco para negar. Y esta opacidad del asunto requiere, por necesidad, que la voluntad saque a la razón de una eterna indecisión en la caería si el entendimiento fuera dejado a sí mismo, la voluntad debe colaborar con la razón en la búsqueda de verdad. Para Edith Stein este es siempre el caso respecto de los fundamentos de las mismas teorías del conocimiento¹⁰. Más aún, como el dinamismo volitivo no

total claridad y sin componendas, aunque la fórmulas diplomáticas pegarían mucho más con lo políticamente correcto, y hacerlo de forma tan explícita en una homilía ante los creyentes— es el que confiere una credibilidad tal a esa renuncia, desde la razón, a forzar en cuestiones de fe y a ese contexto pacífico en el que se presenta el debate sobre estas diferencias esenciales. En dos mil años de una ardua relación nunca se ha producido un diálogo judeo-cristiano mejor y menos forzado que el que han iniciado el gran Juan Pablo II y su fiel Josué, Benedicto XVI, cuando han puesto en práctica lo que se inició con el Concilio Vaticano II.” (BENEDICTO XVI ET AL., *Dios salve la Razón*, op. cit.)

⁹ Cf. *Introducción al Cristianismo*, op. cit.

¹⁰ “[...] le niego [a la ciencia] la capacidad de fundamentarse a sí misma científicamente. Comienza con una disposición absoluta, una disposición del conocimiento [...]. Tengo para mí que este acto precede a toda ciencia y es acto de fe y de ninguna valencia superior, si es fe en la propia capacidad y si es fe en la veracitas Dei. Por consiguiente, a mi modo de ver, teoría del conocimiento es —¿se le ponen los pelos de punta?— a la vez metafísica y ontología del conocimiento.” (E. STEIN, Carta 126 a Ingarden (O.C.), 28 sept 1925)

surge de la nada sino de una cierta connaturalidad con lo querido, el conocimiento de ciertas verdades exige en la persona una determinada actitud o disposición ante ellas. En definitiva, conocer ciertas verdades nunca puede ser una conclusión de la razón, sino fruto de un cierto acto de fe voluntario, a lo que Chesterton había llamado “prejuicio” o “dogma”.

Escribe la filósofa alemana: “El filósofo no sólo tiene que poder ver y mostrar que otro ha procedido de tal y cual manera; no sólo tiene que intuir las relaciones entre causas y efectos; sino que tiene que captar por qué sucedió así. Él tiene que bajar hasta las razones mismas y captarlas; y esto significa ser aprehendido y subyugado por ellas a *decidirse en su favor* y a recorrer interiormente el camino de ellas hasta las conclusiones y quizá más allá de donde llegó quien nos precedió; o bien derrotarlas, esto es, luchar por liberarse de ellas y por decidirse por otro camino”¹¹.

Esto implica muchas cosas muy interesantes. Para el tema que nos ocupa significa que la relación entre filosofía y teología es inevitable. Como la que existe entre dos hermanas, puede ser buena o mala, precisamente porque la hermandad como tal no desaparece. Que la Teología tenga un lugar en la universidad hoy, como se pone de manifiesto en otra contribución de la presente publicación, es ineludible por lo que acabamos de señalar, por lo mismo que a mi hermana la puedo querer o aborrecer, puedo echarla de nuestra casa común, pero no deja de ser casa común aunque yo la haya ocupado de extraños. Al punto neurálgico alude Edith Stein en carta a su amigo Ingarden —tan crítico con su conversión durante mucho tiempo— para justificar intelectual y vitalmente el paso que ella había dado, y que le parecía una nueva etapa del camino que hasta entonces habían recorrido juntos. Se trata de reconocer el papel que juega la libertad personal ante esta propuesta.

¹¹ „Der Philosoph muß nicht nur sehen und zeigen können, daß ein anderer so und so vorgegangen ist; er muß nicht nur Einblick in die Zusammenhänge von Gründen und Folgen haben; sondern er muß begreifen, warum es so geschah. Er muß in die Gründe selbst hinabsteigen und sie begreifen; und d. h., von ihnen ergriffen und bezwungen werden zur *Entscheidung für sie* und zum inneren Mitgehen aus ihnen heraus in die Folgerungen und evtl. noch weiter, als der Vorgänger gegangen ist; oder sie bezwingen, d. h. sich durchringen zur Freiheit von ihnen und zur Entscheidung für einen anderen Weg.“ (E. STEIN, *Potenz und Akt*, ESGA 10, prólogo (trad. y negritas mías)).

Ratzinger apela a la raíz última de esta experiencia de las verdades inapreciables por la sola razón, que estaría en el hecho de que tales realidades interpelan a la persona entera, porque revelan la presencia de otra Persona viva. Por eso el elemento subjetivo (en el sentido de personal) nunca puede silenciarse respecto de las verdades reveladas: “*La revelación tiene instrumentos, pero no es separable del Dios vivo, e interpela siempre a la persona viva que alcanza*”¹².

Hace ya algunos años escribía Rafael Alvira, en línea con lo que venimos diciendo, que la causa del silenciamiento de la teología entre los intelectuales —filósofos y quienes de sus obras se nutren— es el temor ante lo que queda más allá del dominio de nuestra razón. Escribe: “[...] el humanismo, la Ilustración, son movimientos que surgen precisamente no por una fortaleza del espíritu, sino por una debilidad del espíritu, a saber, por miedo. Este miedo es el temor de no ser capaces de alcanzar lo más alto; declaramos clausurado lo que «supere» al hombre porque si nos supera nosotros no vamos a saber qué hacer con ello en el sentido del dominio. Si hay algo que yo no puedo dominar, he de sospechar que eso podría dominarme a mí, y eso me da miedo, y no quiero aceptarlo”¹³.

Si de acuerdo con Alvira el miedo es, en el fondo, la razón por la que se levantan todas las fronteras, también las de la razón pura, entonces la cuestión estriba en ayudar a dejar de ver una amenaza en lo que no es pura razón, en no oponer razón y voluntad, razón y fe, para que la razón siga siendo ella misma. El límite de la razón, además, no lo puede establecer la razón por ella misma, sino que su autocomprensión es un don que le llega de otro. No es

¹² J. RATZINGER, *Mi vida*. Encuentro, Madrid 1997, 151.

¹³ R. ALVIRA DOMÍNGUEZ, “La debilidad del espíritu”, en *Reivindicación de la voluntad*, Universidad de Navarra, Pamplona 1988, 45ss. Juan Pablo II escribirá en *Fides et ratio*: “La filosofía moderna [...] en lugar de apoyarse sobre la capacidad que tiene el hombre para conocer la verdad, ha preferido destacar sus límites y condicionamientos. [...] En consecuencia han surgido en el hombre contemporáneo, y no sólo entre algunos filósofos, *actitudes de difusa desconfianza* respecto de los grandes recursos cognoscitivos del ser humano. Con *falsa modestia*, se conforman con verdades parciales y provisionales, sin intentar hacer preguntas radicales sobre el sentido y el fundamento último de la vida humana, personal y social. Ha decaído, en definitiva, la esperanza de poder recibir de la filosofía respuestas definitivas a tales preguntas.” (n. 5) (cursivas nuestras)

posible establecer esos límites desde el autoenclaustramiento de la razón, pues ¿“no debería tener fuera de sí misma un punto arquimédico para poder resolver el problema de su autolimitación [...]”?¹⁴ Sólo una razón no humana podría, *desde fuera*, certificar hasta dónde llega propiamente nuestra razón, sólo desde la perspectiva de Dios, como señaló *Fides et ratio*. Para limitar la razón hay que contar con la fe, o bien determinamos ese límite por medio de elementos arbitrarios, ajenos a la misma razón. En realidad la fe constituye una fuerza purificadora de la razón porque “nos abre nuevos horizontes mucho más allá del ámbito propio de la razón”¹⁵.

He aquí la paradoja: cuando la razón quiere “liberarse” de la fe, del vínculo con las verdades que no vienen de ella, el resultado es que se limita y autoenclaustra. En cambio, al proponer a la razón acoger el vínculo con las formas de conocimiento que no provienen de ella, es cuando la razón encuentra un campo amplio y dilatado para su investigación. En su discurso preparado para La Sapienza en enero de 2008, señalaba el papa que una defensa de la legítima autonomía de la razón es compatible con el reconocimiento de signos de racionalidad presentes en la experiencia creyente y su confirmación durante generaciones, que se encuentra en la sabiduría de la humanidad. Por el contrario, existe el riesgo de que la razón se cierre a formas de razonabilidad auténticas, en nombre de “una racionalidad endurecida desde el punto de vista secularista” (einer säkularistisch verhärteten Rationalität)¹⁶. ¡Cuánta razón le dio precisamente el triste desenlace de esta invitación fallida!

Por eso, al reivindicar que la razón debe abrirse y no limitarse, Ratzinger-Benedicto XVI insiste en la necesidad de revisar la pregunta acerca de qué es la razón y qué es lo racional, abandonando esa desconfianza y ese temor infundados. Este será un tema fundamental de su magisterio

¹⁴ ¿*Qué es filosofía?*, 18.

¹⁵ BENEDICTO XVI, Carta Encíclica *Deus caritas est* (25 de diciembre de 2005), 28.

¹⁶ Discurso preparado por el Santo Padre Benedicto XVI para el encuentro con la Universidad de Roma “La Sapienza” (Texto a pronunciar el jueves 17 de enero. Visita cancelada el 15 de enero).

http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080117_la-sapienza.html

en los ateneos universitarios, como veremos en la última parte de nuestro trabajo, pero que ya aborda como cardenal a raíz de la publicación de la encíclica *Fides et ratio*: “es necesario un debate fundamental sobre la esencia de la ciencia, sobre la verdad y el método, sobre el cometido de la filosofía y sus posibles caminos —sostiene en Madrid el año 2000—. A la esencia de la filosofía se opone un tipo de científicidad, que le cierra el paso a la cuestión de la verdad, o la hace imposible. Tal autoenclausuramiento, tal empequeñecimiento de la razón no puede ser la norma de la filosofía, y la ciencia en su conjunto no puede acabar haciendo imposibles las preguntas propias del hombre [...]”¹⁷

Sobre esas preguntas propias del hombre, cuyo lugar privilegiado de examen es la universidad, se expresa con dolor en 2010 en su nueva visita a España ya como Papa, en Santiago de Compostela: “Es una tragedia que en Europa, sobre todo en el siglo XIX, se afirmase y divulgase la convicción de que Dios es el antagonista del hombre y el enemigo de su libertad. [...] ¿Cómo hubiera creado Dios todas las cosas si no las hubiera amado, Él que en su plenitud infinita no necesita nada? (cf. *Sab* 11, 24-26) [...] Dios es el origen de nuestro ser y cimiento y cúspide de nuestra libertad; no su oponente. [...] ¿Cómo es posible que se haya hecho silencio público sobre la realidad primera y esencial de la vida humana? ¿Cómo lo más determinante de ella puede ser recluso en la mera intimidad o remitido a la penumbra? Los hombres no podemos vivir a oscuras”¹⁸.

El tema de la verdad y de la razón, que es el tema de Dios, no emerge en Ratzinger a raíz de la encíclica *Fides et ratio*. Que fuera la cuestión elegida para su lección inaugural con motivo de su toma de posesión de la cátedra en Bonn en 1959 indica, como sostiene Pablo Blanco, que es uno de los temas que vertebra toda su obra.¹⁹ Vamos ahora a sobrevolar los momentos más

¹⁷ Cf. “Fe, verdad y cultura. A propósito de la encíclica *Fides et ratio*”, conferencia pronunciada en Madrid el 16 de febrero del 2000, publicada en *Benedicto XVI. Todo lo que el Cardenal Ratzinger dijo en España*, Conferencia Episcopal Española, Madrid 2005, 113-141; aquí 123, 125.

¹⁸ Homilía en la plaza del Obradoiro, Santiago de Compostela, 6 de noviembre de 2010.

¹⁹ Cf. BLANCO SARTO, P., *Joseph Ratzinger: razón y Cristianismo*. Rialp, Pamplona 2005.

sobresalientes de su vida universitaria, antes de detenernos en su idea de la universidad.

3. LA VIDA DE JOSEPH RATZINGER EN LA UNIVERSIDAD

No hay que adivinar que Ratzinger ha sentido siempre un verdadero cariño por la institución universitaria. Él mismo ha tenido ocasión de hacerlo explícito en diversas oportunidades, como en sus recuerdos de su etapa universitaria en Ratisbona en el famoso discurso de 2006, en sus memorias autobiográficas y en las entrevistas en que relata sus diferentes estancias como profesor en las otras universidades alemanas en que trabajó, incluyendo sus primeras experiencias universitarias como seminarista. Podríamos distinguir claramente tres etapas de su vida en la universidad: como estudiante, como profesor y, durante su vida episcopal, cardenalicia y pontificia, como “profesor invitado”, si cabe hablar así.

Podríamos, en otro sentido, ver en él la faceta del estudiante y profesor, en primer lugar, del discípulo y el maestro, en segundo lugar, y del catecúmeno y el confesor, en tercer lugar. No se encuentran separadas en él, ya que la figura de Ratzinger rezuma una bella armonía y continuidad a lo largo de sus distintas etapas biográficas. Veamos en unas simples pinceladas algunos rasgos de su personal relación con la verdad.

3.1. Estudiante y discípulo de Söhngen

Joseph Ratzinger ingresa en el seminario menor a la edad de 12 años, pero debido a la guerra este período será breve, de 1939 a 1941. Al acabar la guerra ingresa en el seminario mayor de Frisinga en 1945, con 18 años. El ambiente del reencuentro con los compañeros, interrumpido por los tremendos acontecimientos lo describe así: “Pese a las grandes diferencias de experiencias y de horizonte, nos unía un gran agradecimiento por el hecho de haber salido del abismo de aquellos años difíciles. [...] Ninguno dudaba que la Iglesia era el lugar de nuestras esperanzas. [...] Gratitud y deseo de renacer, de trabajar en la Iglesia y para el mundo: eran éstos los sentimientos que

dominaban la atmósfera en aquella casa. A ello se unía un hambre de conocimientos que había ido creciendo en los años de la escasez y de la desolación”²⁰.

El entusiasmo por aprender, que acusa desde su niñez, es compartido por sus compañeros, con los que se sentía muy unido. Pero no sólo quiere aprender, su pasión por aprender está ligada, desde su niñez, con su deseo – su vocación, dirá – a enseñar, a compartir lo recibido. Recordando esos años dirá en una entrevista: “Pero, estando todavía en la escuela pública, ya empecé a sentir vocación de enseñar, y en eso sí tuve a quien imitar. Ese deseo siempre ha sido, a Dios gracias, compatible con mi vocación sacerdotal. Pero, de todos modos, me atrevería a asegurar que el deseo de enseñar a otros –transmitir lo conocido a otros– me interesó desde una edad muy temprana, y también la afición a escribir. [...] me gustaba exteriorizar mis sentimientos, sobre todo [...] me gustaba dar algo de mí mismo a los demás. En cuanto aprendía algo nuevo me sentía en la obligación de enseñárselo a los demás”²¹.

El ambiente que respiraban en Frisinga era de dinamismo, entusiasmo, sed espiritual y cordial unión²². En 1947 se trasladará al seminario interdiocesano del Georgianum, en el que las clases ofrecidas eran las de la misma facultad de Teología estatal y no de los profesores del seminario. Él pidió a su obispo ese cambio a la universidad de Munich, donde “*esperaba poder penetrar aún más en profundidad en el debate cultural de nuestro tiempo, y, eventualmente, poder dedicarme, por completo, algún día a la teología científica*”²³.

Aunque considerará que todos sus profesores le marcaron, los más decisivos fueron Schmaus, Pascher y, por supuesto, Söhngen, al que propiamente hay que llamar su “maestro”. Su encuentro con Söhngen lo describe como una fascinación desde la primera clase. “*Elocuente por naturaleza*”, el renano Söhngen no atraía con su discurso simplemente por sus excepcionales

²⁰ *Mi vida. Recuerdos (1927-1977)*. Encuentro, Madrid 1997, 86.

²¹ *Sal de la tierra*, op. cit., 58.

²² Cf. ID., *Mi vida*, op. cit 94.

²³ *Ibid.*, 92.

dotes oratorias, sino porque tenía el don de introducir inmediatamente al oyente en el tema y porque no rehuía los problemas, transmitiendo una visión de la teología como un acontecimiento profundamente personal de búsqueda de la verdad. Ratzinger apunta que no daba las cosas por terminadas, sino que preguntaba cómo era el asunto en realidad, y, sobre todo, qué tiene que ver conmigo. “*Y eso fue lo que me cautivó*”²⁴.

Podemos verificar la dinamicidad personal de su período de formación en el conocimiento de la Verdad, precisamente en estos rasgos de las clases de Söhngen: una búsqueda abierta, un camino que tiene que ver conmigo, un acontecimiento que me interpela. Por eso, lógicamente, se sentirá “progresista” y atraído por la figura de San Agustín. “Éramos progresistas. Queríamos renovar la teología de raíz [...], se abrían nuevos horizontes, nuevos caminos. Por ello, queríamos avanzar nosotros con la Iglesia, convencidos de que, cabalmente de ese modo, esta se rejuvenecería. “[...] a comienzos de 1946 tropecé con San Agustín y leí algunas de sus obras. Esta lucha personal que se manifiesta en Agustín me resultaba muy interpelante. Lo que escribió Tomás son, en general, manuales escolares y, por consiguiente, textos en cierto modo impersonales. Aunque también en ellos late, por supuesto, una gran lucha; pero eso únicamente se descubre más tarde. Agustín, en cambio, lucha consigo mismo; y además, incluso después de su conversión. Y eso es lo que hace dramático y bello su pensamiento”²⁵.

Y este dramatismo que es el ingrediente constante de la búsqueda humana de la verdad, es lo que más tarde hará tan viva, cordial y humana su docencia y toda su actividad intelectual, que no comprende como un caminar a solas sino comunitario, como veremos. Su etapa de formación culmina con la tesis doctoral en 1953, después de haber sido ordenado sacerdote dos años antes y haberla compatibilizado con intensas tareas pastorales en una parroquia, a lo que se refiere como “*el tiempo más hermoso de mi vida*”, en que las clases de religión le supusieron una experiencia muy intensa y dramática, además de la atención a los jóvenes, etc. El contacto con los niños y jóvenes le hizo constatar hasta qué extremo la secularización había empapado ya la

²⁴ BENEDICTO XVI, *Últimas conversaciones con Peter Seewald*. Mensajero, Bilbao 2016, 114.

²⁵ *Ibid.*, 110-112.

vida de las familias, llevándole a hablar de nuevos paganos. De 1955 al 1959 su nuevo destino como docente en el seminario le resultó al principio muy duro, por la pérdida de esa plenitud de relaciones y experiencias humanas que le había brindado su labor pastoral, pero tanto sus clases como sus tareas como capellán universitario le van a aportar muchas hermosas experiencias, ya que tenía ocasión de impartir mensualmente conferencias y tener una relación muy cordial con los estudiantes, que le invitaban a sus asociaciones y a los que ayudaba económicamente. Su fama de ser “*muy indulgente*” le hizo ser codiciado por los seminaristas como confesor²⁶.

El 21 de febrero de 1957, tras una muy penosa salva de obstáculos culmina su período de formación con la defensa de su habilitación, que le daba paso para la carrera universitaria como profesor, pero que le hizo pasar tragos bastante amargos. En esta fase de su formación, vista a distancia, tenía importantes lecciones que aprender. ¿Un fracaso casi estrepitoso puede tener algo que decirnos, que enseñarnos? Ciertamente que sí.

Aunque su periplo como profesor comenzará oficialmente en 1959 al asumir la cátedra en Bonn, ya desde su etapa doctoral había estado realizando tareas docentes con notable éxito, como docente en el seminario y en la universidad, recibiendo propuestas interesantes para cubrir plazas vacantes “demasiado” pronto. Un éxito acompañado además de alabanzas y reconocimientos que a su juventud no le convenían, dirá él más tarde, por lo cual el trago de la habilitación, que casi suspende, la humillación y el fracaso que estuvo a punto de sufrir lo llegó a ver, pasado el tiempo, como algo que era necesario, “*humanamente saludable*”²⁷ para él. ¿Por qué? Porque “me tuve que tragar por entero mi orgullo. Eso le hace bien a uno: tener que reconocer de cuando en cuando su insignificancia, tener que verse no como un gran héroe, sino como un humilde habilitando... Yo necesitaba justamente una humillación y [...] la sufrí. [...] Conseguir meta tras meta con tanta facilidad y además con alabanzas es peligroso para un joven. Entonces es bueno que se vea confrontado con sus límites, que sea tratado críticamente. Que tenga que pasar por una fase negativa. Que se reconozca a sí mismo en sus propios

²⁶ Cf. *ibid.*, 126.

²⁷ *Ibid.*, 132.

límites, que conozca que en la vida [...] hay también derrotas. Esto lo necesita toda persona, para aprender a valorarse debidamente a sí mismo, a soportar los reveses, también [...] a pensar con los otros. Justo para no juzgar entonces con premura y desde arriba, sino aceptar positivamente a los otros en sus fatigas y debilidades”²⁸.

Sólo después de aprendida esta importante lección, va a ocupar su primera cátedra universitaria en la estimulante ciudad de Bonn. Una conclusión muy clara, entre otras, sacará de ello: “*el propósito [...] de tomar partido por el más débil siempre que le asistiera la razón*”.²⁹

3.2. Profesor y maestro

Si Söhnngen le había enseñado a confrontarse y confrontar a otros con lo que estudiaba la teología de forma personal, y el tema de su habilitación estaba motivado por la pregunta ¿qué me dice a mí hoy la fe?, como profesor va a introducir este mismo dinamismo en sus propias clases. No se limita a exponer cosas de manuales, sino que tratará de relacionar lo que enseñe con el presente y con los problemas personales³⁰, lo cual era posible porque ya había entrado en diálogo con el pensamiento contemporáneo durante su etapa de estudiante. Esa nueva orientación en el modo de hacer teología será percibida pronto por sus estudiantes. Cuando llega a Bonn, “*un vasto auditorio acogió con entusiasmo el acento nuevo que creía percibir en [él]*”³¹.

Fue totalmente espontánea la formación de un grupo de estudiantes con inquietudes culturales que se reunió en torno a él, pues él mismo no ve la universidad como un lugar que se limita a lo estrictamente exigido académicamente —el ambiente de interés por el conocimiento era muy vivo entonces—, y la mejor muestra de ello es que estos coloquios se mantendrán regularmente, renovándose sus participantes ¡dieciséis años después de haber abandonado la carrera universitaria, hasta 1993!³² Se hace inevitable leer en

²⁸ *Ibid.*, 129s.

²⁹ RATZINGER, *Mi vida*, op. cit., 132.

³⁰ Cf. ID., *La sal de la tierra*. Palabra, Madrid 2005, 71.

³¹ ID., *Mi vida*, op. cit., 135.

³² Cf. *Mi vida ibid.*, 136s.

clave autobiográfica este fragmento del discurso que pronunció Benedicto XVI ante los jóvenes profesores universitarios en El Escorial en 2011: “os animo a no perder nunca dicha sensibilidad e ilusión por la verdad; a no olvidar que la enseñanza es [...] una formación de jóvenes a quienes habéis de comprender y querer, en quienes debéis suscitar la sed de verdad que poseen en lo profundo y ese afán de superación. Sed para ellos estímulo y fortaleza”³³.

Antes de continuar, repasemos las etapas de su vida universitaria según los lugares en los que sucesivamente irá ocupando diferentes cátedras:

Bonn de 1959 a 1963 – cátedra de Teología fundamental
Münster de 1963 a 1966 – cátedra de teología dogmática
Tubinga de 1966 a 1969 – cátedra de teología dogmática
Ratisbona de 1969 a 1977 – cátedra de teología dogmática

La comunitariedad de la búsqueda de la verdad es un elemento muy presente en él y muy apreciado por sus estudiantes de doctorado, ya que pronto comprendió que en realidad se trata de un trabajo en grupo, en el que unos pueden aprender de otros, ayudándose a detectar la debilidad de los argumentos, donde la crítica se ejercía con el afán de no ahorrarse esfuerzos sino de enfrentarse a las dificultades para ver y analizar temas, evitando al mismo tiempo quedar atrapados por los análisis, intentando siempre llegar a una síntesis.

¿Por qué la búsqueda de la verdad es comunitaria? Porque al ser una realidad objetiva, es vivida como una llamada que se nos dirige, que no nos otorga derechos sino que requiere humildad y obediencia, y gracias a eso nos dirige hacia un camino colectivo³⁴, porque me libera de las limitaciones y arbitrariedades de lo subjetivo. Así comenta Benedicto recordando esa etapa de su vida: “acompañaba a los doctorandos personalmente y hablaba con ellos. Pero tenía la siguiente sensación: aquí hay un grupo de personas que caminan conmigo, que tienen algo en común y que también deberían apren-

³³ BENEDICTO XVI, *Discurso a los jóvenes profesores universitarios*, El Escorial, 19 de agosto de 2011.

³⁴ Cf. ID., *Sal de la tierra*, op. cit., 71.

der unas de otras, de modo que aprendamos todos juntos y también aprendamos unos de otros. Por eso pensé que cada individuo recibiría para su camino más en grupo que si lo recorría en solitario”³⁵.

A esta conciencia del camino común, del servicio a los otros también en su propia búsqueda, el ejemplo de la vida de San Agustín será un acicate constante en la vida de Ratzinger: también el santo tuvo que aceptar ser obispo y aprender que, por amor a la verdad, era necesaria una disponibilidad para ser pastor que guía a otros en su camino, al servicio de los demás, renunciando a su deseo de dedicarse a una vida de meditación, de estudio y trabajo intelectual³⁶.

¿Cómo trabaja durante estos años, desde el punto de vista humano? Cuando habla de su traslado a Ratisbona, hace alusión a una serie de rasgos de la universidad que él considerará esenciales: “profesores de gran valía [...], amistades más allá de los límites de las facultades [...] estudiantes de otros lugares [...] aquella dimensión típicamente universitaria que era tan importante para mi trabajo. Tampoco aquí faltaban las polémicas, pero había un respeto recíproco de fondo que es muy importante para que un trabajo sea fructífero”³⁷.

En este sentido, me parece relevante subrayar algo que resulta sumamente sugerente acerca de su visión de las diferencias en la manera de pensar, y más aún teniendo en cuenta que se refiere a la teología sin que ello significara un abandonar la comunidad de fe de la Iglesia. Al ser preguntado acerca de su teología, comenta que el tema de la Iglesia ha sido clave en su obra, pero considerando clave aclarar que esta no es un fin en sí misma, “*sino que la razón de su existir es que nosotros podamos conocer y llegar a Dios.*” Su forma de hacer teología es “*pensar con la fe de la Iglesia*”, pero aquí hace una observación que me parece muy interesante: “eso supone, para empezar, pensar con los grandes pensadores de la fe. Significa que yo no hago una teología aislada; intento hacer una teología lo más amplia posible y siempre abierta a otras formas de pensamiento dentro de una misma fe”³⁸.

³⁵ BENEDICTO XVI, *Últimas conversaciones*, op. cit., 144.

³⁶ Cf. RATZINGER, J., *La sal de la tierra*, op. cit., 67.

³⁷ Id., *Mi vida*, op. cit., 168s.

³⁸ Id., *La sal de la tierra*, op. cit., 72.

¿Por qué me importa subraya esto? Porque precisamente una adecuada comprensión de la fe no estrecha sino que amplía los caminos de la razón. Quizá esta cuestión pueda iluminar las diferentes actitudes del profesor universitario, como fue él mismo, respecto de la verdad. Es una pregunta acerca del modo de investigar y buscar respuestas científicamente. Pienso que, con este apunte, Ratzinger amplía nuestra mente para que abarque también otros caminos intelectuales que a Él pueden conducir. Cuando analiza los problemas de una teología científica en diversos lugares, insiste en que la investigación teológica no exige, para ser científica, poner en entredicho lo que se cree, sospechar de la verdad. Ciertamente hay que pensar con la fe de la Iglesia. Pero esto no implica pensar igual que los otros, ya que puede haber otros modos de pensar. ¿Es que esto implica volver a las teorías averroístas de la doble verdad o una postura pluralista que relativice la verdad? Por supuesto que no. Creo que simplemente saca una consecuencia del hecho de que la verdad sea más grande que nosotros, que revista, por tanto, de multitud de aspectos que pueden ser estudiados por el hombre y, en ese sentido, los caminos son tan plurales como los hombres que tratan de conocer la verdad.

Si queremos aplicar estas consideraciones al profesor de otras materias, creo que podría decirse que lo que Ratzinger propone es la apertura para que, dentro de las cuestiones cruciales compartidas, se deje espacio para una legítima pluralidad en las formas de pensar. ¿Qué son, en este caso, las cuestiones cruciales compartidas? Que la verdad existe y que es posible conocerla.

Cualquier investigación presupone una fe en el objeto por descubrir, y también una fe en la capacidad de los que nos precedieron en nuestras investigaciones. Al mismo tiempo, la conciencia de nuestros límites hace que no podamos considerar nunca totalmente agotadas o zanjadas las cuestiones y esto desarrolla un espíritu crítico. No es lo mismo la sospecha que el espíritu crítico, que podríamos describirlo como una actitud abierta que cuenta con las limitaciones humanas y con el hecho de que la verdad es más grande que nosotros, y por ello mismo, está disponible para el diálogo y la búsqueda compartida³⁹. La sospecha, por el contrario, es respecto de la posibilidad

³⁹ Cf. id., *La sal de la tierra*, op. cit., 72.

humana de conocer y respecto de la racionalidad del objeto, que conduce a la desesperanza, a la renuncia a la cuestión de la verdad en sí. ¿Acaso con esto no se agostaría el deseo de investigar en misma fuente? Aparentemente puede parecer modestia renunciar a la pretensión de alcanzar la verdad, frente a una actitud que se presenta como presuntuosa, pero esto sólo puede acarrear pérdidas. “*Renunciar a la verdad no sólo no solucionaba nada, sino que además se corría el peligro de acabar en una dictadura de la voluntad*”⁴⁰. Al suprimir la verdad en la búsqueda de la razón, uno se acaba quedando tan sólo con la simple decisión, es decir, con la arbitrariedad. Someter la cátedra a una ideología, ¿no sería un triste ejemplo de lo que venimos diciendo? De todo ello hablaremos más tarde.

La cátedra de dogmática de Ratisbona, la última y definitiva según sus deseos, tuvo que ser abandonada por su nombramiento para la cátedra episcopal de Munich-Frisinga por parte de Pablo VI. Él confesará más tarde al periodista Peter Seewald: “*lo que he podido hacer [...] es distinto de lo que quería hacer —deseaba ser durante toda mi vida un buen profesor universitario—, pero a posteriori considero que ha estado bien así*”⁴¹.

3.3. Confesor de la fe

Era un “*teólogo joven moderno y piadoso a la vez*”, dirá de él la Sra. Görres cuando le conoció en Munich⁴². Él nunca dejaba que sus conocimientos enfocaran su fe. “*Tenía la habilidad de expresar una tremenda erudición en términos que los no iniciados podía entender*”, testimonia John Jay Hughes, sacerdote católico americano, convertido del anglicanismo y estudiante suyo de aquellos años, que añade: “*después de cada clase, querías ir a la iglesia a rezar*”⁴³.

¿Y qué dice él acerca de lo que debe ser y hacer un profesor universitario, cuando se trata de un profesor de teología? “*Dar testimonio de la fe, el con-*

⁴⁰ *Ibid.*, 73.

⁴¹ *Últimas conversaciones*, op. cit., 285.

⁴² *Últimas conversaciones*, op. cit., 125.

⁴³ BLANCO SARTO, op. cit., 71.

*fesar la fe, el ser —en este sentido— un «confesor»*⁴⁴. Ser profesor y ser confesor son conceptos etimológicamente muy cercanos, y también la realidad debe ser así. Pero porque lo que se enseña tiene que ver con la propia experiencia de lo que se ha vivido. El teólogo es confesor si es una persona “a quien la verdad ha rozado y se le ha presentado, está ahora dispuesto a ponerse a su servicio, a trabajar en ella y para ella junto con otros.” Ciertamente, se experimenta la pertenencia a una tradición más grande, de la que hemos recibido un legado. “[...] nos sentimos unidos a esa cadena de hombres y mujeres que se han entregado a proponer y acreditar la fe ante la inteligencia de los hombres. Y el modo de hacerlo no sólo es enseñarlo, sino vivirlo, encarnarlo, como también el Logos se encarnó para poner su morada entre nosotros”⁴⁵.

En realidad, se trata de una relación personal con la Verdad, que también es persona. Esta experiencia de la Verdad es tal que “*la verdad nos tiene a nosotros, nos ha tocado [...] y tratamos de dejarnos llevar por este contacto [...]. Es posible comprometerse con ella, intentar hacerla valer*”⁴⁶.

Ante la grandeza de una verdad que nos supera, comprendemos hasta qué punto es destructivo para la universidad el permitir que lo que en ella se enseñe se instrumentalice para fines bastardos. La universidad es un templo de la verdad, no un lugar donde la verdad sea sacrificada a otros intereses. Por esta dura experiencia pasó en Tubinga, donde las nuevas tendencias se servían fanáticamente del cristianismo como instrumento para su ideología, que además tenía orientaciones realmente brutales y crueles, y donde consideró un deber oponer resistencia a todos esos abusos.

En este contexto podemos hacer alusión a una aclaración que hará, pasada ya esta época, acerca de la supuesta primacía de la verdad sobre la bondad. Se trata de una falsa oposición, ya que la verdad no puede nunca negar el bien. En realidad, cuando se oponen verdad y bondad, so pretexto de no disgustar a nadie o de no desmarcarse de opiniones o tendencias dominantes,

⁴⁴ *Últimas conversaciones*, op. cit., 285s.

⁴⁵ BENEDICTO XVI, Discurso a los jóvenes profesores universitarios, El Escorial, 19 de agosto de 2011.

⁴⁶ Id., *Últimas conversaciones*, op. cit., 292.

lo que realmente se acaba haciendo es pactar con la falsedad, la deslealtad, en definitiva con la mentira y el mal. Esto no es dar primacía a la bondad sobre la verdad, sino al propio bienestar, al éxito personal, al prestigio social o la fama, el aplauso o la vida tranquila⁴⁷.

En las situaciones de conflicto, puede ser evidente que la decisión de callar está ocultando la intención de evitarse problemas y muestra que la persona está únicamente pendiente de ahorrarse disgustos y de disimular las situaciones conflictivas. Rehuir las dificultades y *“no hacer frente a los problemas me ha parecido siempre la peor forma de desempeñar un cargo; me parece inconcebible”*. Y refiriéndose explícitamente a los pastores, recuerda una imagen bíblica y patristica muy fuerte que los llama *“perros mudos que permiten que el veneno se extienda”*⁴⁸. ¡Qué sentido tan profundo de la responsabilidad ante un puesto o cargo público desde donde se adquiere el deber de proclamar la verdad, no la mentira! Es cierto que estas consideraciones las hace Ratzinger respecto del papel de los pastores, pero bien se pueden aplicar, por su papel público, a todo profesor universitario, en especial si detenta un puesto de responsabilidad.

4. EL PENSAMIENTO DE RATZINGER-BENEDICTO XVI SOBRE LA UNIVERSIDAD

En esta última parte, sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a presentar algunos rasgos con los que Benedicto XVI describe la esencia y la misión de la universidad. Sólo nos asomaremos a sus discursos universitarios durante su pontificado, sin entrar en otras intervenciones dirigidas a educadores o formadores de distintas instancias. Ya hemos tenido ocasión de aludir antes brevemente al hecho de que Benedicto ha conocido la universidad directamente durante un período suficientemente largo: desde 1947 en que se traslada a la universidad de Munich para proseguir desde ahí sus estudios de teología, hasta 1977 en que abandona la cátedra de dogmática de Ratisbona

⁴⁷ Cf. *La sal de la tierra*, op. cit., 74.

⁴⁸ Cf. *La sal de la tierra*, op. cit., 89s.

por su nombramiento episcopal. Tras estos treinta años, Ratzinger mantiene el contacto con el mundo universitario, entre otras maneras, a través de los coloquios con estudiantes hasta 1993, de su círculo de discípulos y de nuevos discípulos, sobre todo estos últimos presentes en la universidad, incluso después de su renuncia.

La perspectiva de los años para enjuiciar un mundo tan conocido y querido por él, ya desde fuera, aseguran a estos discursos una particular sabiduría, objetividad y madurez. Esta envidiable posición panorámica, a distancia en el tiempo y en el cargo, tras una muy rica e intensa experiencia directa, aporta un valor añadido a las reflexiones propuestas en los foros universitarios a los que fue invitado. Sería interesante recopilar y analizar sus intervenciones como obispo y cardenal para completar y enriquecer esta visión, pero ello se sale de las posibilidades de este texto.

Estos textos han sido en total once discursos, desde 2006 a 2012, pronunciados dentro como fuera de Italia:

2006 Discurso de Ratisbona (12 de septiembre)

2007 Discurso con motivo del encuentro europeo de profesores (Roma) (23 de junio)

2008 Discurso preparado para la visita a la Universidad de La Sapienza (enero, cancelado)

2008 Discurso en la Universidad Católica de América (17 de abril)

2008 Discurso con motivo del Simposio europeo de profesores (Roma) (7 de junio)

2008 Discurso con motivo del encuentro con el mundo de la cultura en Collège des Bernardins – París (12 de septiembre)

2010 Vigilia con jóvenes en Londres, con motivo de la beatificación del Card. Newman (18 de septiembre)

2011 Discurso en El Escorial a jóvenes profesores (19 de agosto)

2012 Discurso en la Universidad Sacro Cuore (Roma) (3 de mayo)

Podríamos identificar varios rasgos esenciales de la universidad, que el papa Benedicto ha considerado necesario subrayar en los citados lugares – por su importancia, por estar en peligro de ser malentendidos, tergiversados

o, peor aún, sacrificados—. Escojo los siguientes, que propone Ignacio Sánchez Cámara, en una conferencia titulada “La idea de universidad en Benedicto XVI”, pronunciada durante un encuentro de profesores universitarios en Toledo, el 14 de abril de 2012:

La universidad tiene la misión de preservar la unidad del saber frente a toda fragmentación del mismo.

La universidad debe continuar siendo un foro donde se reflexione sobre el vínculo entre fe y razón.

La universidad debe iluminar la cuestión de la verdad moral en un contexto de democracia y relativismo.

Vamos a detenernos en el significado de cada uno de ellos.

4.1. La misión de preservar la unidad del saber

Cuando se habla de la universidad se suele aludir a que la palabra misma alude a esta vocación de unidad que imprime a los saberes el ámbito universitario. Nos introduce en un universo que forma un todo, un *unum*. La unidad se alcanza y se expresa en la conexión y el diálogo entre las distintas disciplinas y los saberes.

Este es el rasgo que primeramente destacó en su querida universidad bávara en 2006, aludiendo a su experiencia de diálogo cordial con sus colegas de distintas facultades de la que ya hemos hablado. La universidad es un todo, porque la verdad y la razón humana es una, aunque con distintas dimensiones, que justifican la existencia de distintas ramas del saber, apunta. Al dirigirse a los jóvenes profesores en El Escorial en 2011, apunta sin embargo más explícitamente a que la unidad de los saberes se funda en una unidad humana, la comunidad de personas que integran la universidad. En la universidad, profesores y estudiantes buscan *juntos* la verdad en todos los saberes y el profesor tiene la misión específica de responder a las inquietudes últimas y fundamentales de los alumnos. Podríamos decir que la unidad de los saberes es expresión de una unidad más profunda, entre los sabios de distintas ramas, y más aún de la unidad interior de la persona, dentro de la cual debe darse de hecho este diálogo interior entre las disciplinas.

En este sentido, el profesor universitario es el paradigma de la unidad que debe presidir la actividad universitaria. Él debe encarnar en primera persona esta unidad, por la comunicación o diálogo interior que en él pueden darse entre las distintas disciplinas. Él debe crear comunidades humanas con sus compañeros y alumnos, ya que el diálogo de las ciencias se hace realidad en un diálogo con las personas (profesores y estudiantes). Por eso tiene sentido su reivindicación de la *caridad intelectual*. Hay que interesarse por las personas, querer a los estudiantes, tener disponibilidad para escucharles, porque la tarea universitaria es una vocación de entrega, no un trabajo profesional más. En este sentido cabe leer estas afirmaciones del discurso a los jóvenes profesores en El Escorial: “Los jóvenes necesitan auténticos maestros; *personas abiertas* a la verdad total en todos los ramos del saber, sabiendo escuchar y viviendo *en su propio interior* ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad. La juventud es tiempo privilegiado para la búsqueda y el encuentro con la verdad [...] Esta alta aspiración es la más valiosa que podéis transmitir personal y vitalmente a vuestros estudiantes, y no simplemente unas técnicas [...] o unos datos fríos”⁴⁹.

¿Por qué no perder esta unidad es algo sumamente importante para Benedicto XVI? Durante el Encuentro europeo de profesores en 2007 en Roma, el papa se expresa con dramatismo: “*¡Cuán urgente es la necesidad de redescubrir la unidad del saber y oponerse a la tendencia a la fragmentación y a la falta de comunicabilidad [...] en nuestros centros educativos!*” La razón fundamental de esta necesidad es que, así, las distintas disciplinas se podrán comprender a sí mismas como partes de un *unum* más grande y esto es decisivo para que la verdad sea verdad. Chesterton hablaba de las ideas modernas como ideas cristianas que se han vuelto locas, pero ¿por qué? Porque se las separó del conjunto que les daba sentido. Son piezas desencajadas. La fuerza de los errores, señala Chesterton, está precisamente en que son verdad, pero son una verdad desconectada de las demás, afirmada unilateral-

⁴⁹ BENEDICTO XVI, *Discurso a los jóvenes profesores universitarios*, El Escorial, 19 de agosto de 2011.

mente (es verdad que el hombre es cuerpo, pero si sólo afirmamos eso llegamos al materialismo, por ejemplo).

Sólo la unidad preserva la verdad de las afirmaciones humanas —siempre parciales— de corromperse por la absolutización y la afirmación desgajada del conjunto. Lo expresa claramente Ratzinger en este pasaje de la *Introducción al Cristianismo*, que nos permite comprender un poco mejor lo fundamental de la unidad: “[...] cada herejía es más bien la clave de una verdad que permanece, y que ahora tendríamos que juntar con otros enunciados válidos, porque si la separamos de ellos tendríamos una idea falsa [...] son piedras de una catedral, que sólo serán útiles si no andan cada una por su sitio, si alguien construye con ellas un edificio. Pues bien, lo mismo pasa con las fórmulas positivas, sólo valen para algo si son conscientes de su insuficiencia. [...] Sólo a base de rodeos, viendo y expresando diversos aspectos aparentemente contradictorios, podemos encaminarnos hacia la verdad, que nunca se nos muestra en toda su grandeza”⁵⁰.

Permítame el lector concluir con una expresión poco común: lo que Ratzinger-Benedicto XVI nos dicen acerca de la sal que preserva la verdad de la corrupción es la *catolicidad* (universalidad).

4.2. *El lugar del diálogo entre la fe y la razón*

Después de lo dicho, podemos comprender que este segundo rasgo se sigue como consecuencia de lo anterior. Esta comunidad de personas que hace posible el diálogo interior y el diálogo interpersonal desde las distintas disciplinas, permite el diálogo entre el discurso de la fe y el de la razón. Pero hay que ir más allá: existe una comunidad a la que no hemos aludido: la naturaleza humana, que nos dota a todos de la capacidad de la razón. Tanto el creyente como el no-creyente comparten la misma razón, pueden por tanto desde un camino común preguntarse por Dios, aunque no compartan la fe, porque, insistimos, el discurso racional es común al creyente y al no-creyente. Por eso, tiene sentido que en la universidad esté presente la teología como un interrogarse de la razón por Dios, aun-

⁵⁰ *Introducción al Cristianismo*, op.cit., 147s.

que iluminada por la fe, como dirá en Ratisbona. El problema está, al abordar este diálogo, no en la negación de este presupuesto, sino en la comprensión de la naturaleza de la fe y de la razón.

En su comprensión de la fe, el papa Benedicto opta por una visión intelectualista de la fe, frente a la visión fideísta o voluntarista del protestantismo. Este es el tema central del discurso de Ratisbona: el Cristianismo no ha sido infiel a sí mismo a “revestirse” de un ropaje filosófico, al asumir los conceptos del helenismo o de la filosofía medieval para expresar la fe. Al contrario, la relación entre la fe y la razón están presentes en el desarrollo de la revelación, durante el Antiguo Testamento. Querer volver a la fe bíblica, deshelenizar el Cristianismo, es no comprender que el diálogo fe-razón forma parte de la revelación.

En la comprensión de la razón, es preciso analizar la evolución de la relación entre razón y fe a lo largo de la historia de la filosofía, en especial a partir de la Modernidad. Tanto en Ratisbona como en el discurso para La Sapienza alude a que la razón, celosa de su presunta pureza, separándose del diálogo con la fe, no se ha engrandecido sino empobrecido y empequeñecido. Como ya aludimos en la primera parte a esta cuestión, solo remitimos ahora a un pasaje de La Sapienza: “Si la razón, celosa de su presunta pureza, se hace sorda al gran mensaje que le viene de la fe cristiana y de su sabiduría, se seca como un árbol cuyas raíces no reciben ya las aguas que le dan la vida. Pierde la valentía por la verdad y así no se hace más grande, sino más pequeña”.

El recelo y la separación de la fe han sido el caldo de cultivo del escepticismo respecto de la verdad, como subraya Mons. Vincenzo Zani en su trabajo sobre la idea de Benedicto XVI de la universidad⁵¹. De ahí que hablar hoy de la verdad y ejercer la caridad intelectual supone enfrentarse a actitudes escépticas, burlonas y, a veces, incluso cínicas, con respecto al discurso propositivo. Lo obligatorio, para estar con los tiempos, para hablar el lenguaje

⁵¹ Cf. Discurso a los profesores y estudiantes de las universidades católicas y los ateneos pontificios romanos, 19 de noviembre de 2009, citado por Zani, V., “La idea de universidad según Benedicto XVI” en: BENEDICTO XVI, *The idea of a university*, op. cit., 145s.

políticamente correcto, hay que ser relativistas. Lo contrario se tilda de fundamentalista, o al menos de anticuado y fuera del momento actual⁵².

Pero Ratzinger insiste: el tema de Dios debe abordarse, porque es el tema de la verdad. En una universidad donde ese tema se silencia, se habría renunciado a la cuestión de la verdad. En un texto de hace décadas escribía Ratzinger, siendo aún catedrático en Ratisbona: “[...] el problema de Dios, en último término, no es otra cosa que el problema de la verdad como tal. ¿Existe la verdad? ¿Es esta cognoscible para el hombre? ¿Está dentro de sus posibilidades? ¿Qué es propiamente el ser, la realidad? El problema de Dios, idéntico al problema de la verdad como tal, se convierte así en una confrontación de la Teología con el positivismo, que ha llegado a ser hoy modelo universal de postura frente al problema de la verdad, afirmando que sólo el ‘dato positivo’ tiene categoría de ciencia, y no la ‘verdad’, ya que ésta cae en el campo de lo indecible y, por ello, fuera de la ciencia. De este modo, la pregunta sobre Dios en su totalidad resulta una pregunta no científica”⁵³.

Si esta cuestión la planteaba el profesor de una universidad alemana, que todavía mantiene en las universidades públicas facultades de teología, ¿qué decir de las universidades españolas, donde la teología ha desaparecido completamente como título civil? En este sentido, las universidades católicas cumplen una misión fundamental proponiendo a los jóvenes los estudios teológicos como parte de su formación intelectual y humana.

4.3. *La defensa de la verdad en un contexto democrático y relativista*

La universidad, como recordaba Sánchez Cámara siguiendo a Ortega en la mentada conferencia de 2012, es el “poder espiritual” del mundo actual. La crisis occidental es sobre todo una crisis europea, que consiste en que Europa se ha quedado sin moral, y por eso también desmoralizada.

La universidad ejerce hoy este poder espiritual, según Ortega, pues la Iglesia ha dejado de tener el influjo que antaño tenía sobre la vida social. Sin

⁵² RATZINGER, J., PERA, M., *Sin raíces. Europa, Relativismo, Cristianismo, Islam*. Península, Madrid 2006, 123.

⁵³ RATZINGER, J. (ed.), *Dios como problema*, Cristiandad, Madrid 1973 [*Die Frage nach Gott*, Herder, Freiburg i.B. 1972], presentación 13.

entrar en esta valoración, es indudable del papel espiritual que la universidad está llamada a cumplir. ¿De dónde le viene, cuál debe ser el origen de su “fuerza”? Esta pregunta nos introduce en una cuestión de enorme actualidad, que podríamos formular así: ¿qué hace valiosa la institución universitaria, cuál es el origen de su ‘poder’: su utilidad o su capacidad para iluminar y comprender la realidad?

La tentación de responder en el primer sentido es hoy fuertísima. Ya aludía Ratzinger al problema de la mentalidad positivista, que cree que sólo es científico lo que puede ser evidente, empíricamente verificable y medible. Pero hoy estamos en un estadio más avanzado. La actitud relativista que identifica relativismo y tolerancia, por un lado, y la mentalidad pragmatista-utilitarista que asume como principio moral la eficacia con que se logre la satisfacción de los deseos, por otro, han creado un ambiente espiritual en cierto modo esquizofrénico. Escribe Ratzinger sobre los efectos de la aplicación del principio de tolerancia al tema de la verdad de las religiones: “El principio de tolerancia como expresión del respeto a la libertad de conciencia [...] queda hoy en día manipulado y superado de forma indebida cuando se extiende a la valoración de los contenidos, como si todos los contenidos de las diferentes religiones [...] pudieran situarse en el mismo plano y no existiera ya una verdad objetiva y universal. Esta falsa idea de tolerancia está vinculada a la pérdida y a la renuncia a la cuestión acerca de la verdad [...]. De esta manera sale a flote la debilidad intelectual de la cultura actual: al brillar por su ausencia la pregunta acerca de la verdad, la esencia de la religión no se diferencia ya de su “no-esencia”, la fe no se distingue de la superstición ni la experiencia de la ilusión”⁵⁴.

Moviéndonos en un sistema democrático, basado en las decisiones mayoritarias, el problema que se nos plantea es el siguiente: al separar en las decisiones mayoritarias el contenido de lo decidido de su forma (legalmente legítima) de ser vigente, se está abusando y manipulando el principio de tolerancia. El resultado de tal abuso es la pérdida total de los contenidos, la

⁵⁴ *Convocados en el camino de la fe. Iglesia como comunión*. “Presentación de la declaración *Dominus Iesus*” (5 sept. 2000) en la sala de prensa de la Santa Sede, Cristiandad, Madrid 2004, 218s.

renuncia a la cuestión acerca de la verdad. Esta verdad de las decisiones, de las investigaciones, es ocultada por el caparazón de la mayoría, de la utilidad, del progreso, de la científicidad. En definitiva, “*el punto verdaderamente crítico de la modernidad: [es que] la idea de verdad ha sido eliminada en la práctica y sustituida por la de progreso. El progreso mismo ‘es’ la verdad*”⁵⁵.

Si el principio de tolerancia tiene tales riesgos, la mentalidad pragmatista no se presenta como menos amenazadora hoy para la verdad pura e indefensa. Mons. Vincenzo Zani aludía en el texto arriba citado a que la universidad está llamada a evitar que se sustituya la razón contemplativa por la razón positivista-utilitarista. No podemos explayar aquí este tema tan querido por Ratzinger, pero presentemos brevemente algunas consideraciones suyas sobre la verdad como fin en sí, como valiosa por ella misma.

En 2008 advierte con claridad en el discurso de La Sapienza: “*Hoy, el peligro del mundo occidental [...] es que el hombre, precisamente teniendo en cuenta la grandeza de su saber y de su poder, se rinda ante la cuestión de la verdad.*” El efecto es que “*la razón se doblga ante la presión de los intereses y ante el atractivo de la utilidad, y se ve forzada a reconocerla como criterio último*”.

¿Qué consecuencias tiene la sola utilidad, el pragmatismo inmediato? Son muy precisas: la posibilidad por parte de la ciencia de un abuso sin límite; y la posibilidad no menos preocupante de un totalitarismo político, apunta en El Escorial, “*cuando se elimina toda referencia superior al mero cálculo de poder*”.

La razón utilitarista conduce a una hipertrofia de los medios y una atrofia de los fines, en la universidad se reduciría el saber y la verdad a lo inmediatamente sensible, medible y útil; se confundiría saber con saber-hacer, se sustituiría contemplación por acción, la adquisición de competencias profesionales por la búsqueda desinteresada de la verdad, el desarrollo de la universidad con mentalidad de empresa desde una lógica unilateral del mercado. “*La genuina idea de la universidad nos preserva de esa visión reduccionista y sesgada de lo humano*”. Por otro lado, la libertad intelectual sólo puede

⁵⁵ *La Iglesia. Una comunidad siempre en camino*. San Pablo 2005 [1991], 161.

mantenerse si se escapa de la tiranía de lo útil. No ignora el papa Benedicto que esta imposición ya la está sufriendo la universidad desde instancias extrauniversitarias, como advierte en 2011 en El Escorial: “*La universidad encarna, pues, un ideal que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo racional, ni por servilismos a una lógica utilitarista de simple mercado, que ve al hombre como mero consumidor*”. ¿Cómo preservar hoy este ideal, ante las imposiciones desde instancias ajenas a la universidad, a convertirla, a reducirla a un mero centro de capacitación profesional? A través de los profesores: “*sois vosotros los que tenéis el honor y la responsabilidad de transmitir ese ideal universitario*”.

El ideal de la universidad, la fuerza espiritual de la universidad reside, única y exclusivamente, en la fuerza de la verdad. La fuerza de la verdad está en que permite al hombre actuar por convicción, identificándose con ella. En el famoso texto de Ratisbona, recurre el papa a la famosa cita de Manuel II Paleólogo, origen del discurso: “*la fe es fruto del alma, no del cuerpo. Por tanto, quien quiere llevar a otra persona a la fe necesita de la capacidad de hablar bien y de razonar correctamente, y no recurrir a la violencia ni a las amenazas*”⁵⁶. Para lo que venimos diciendo, lo que el papa quiere decir es que la fuerza de la verdad, carente de armas ni de efectismo, radica, en su pobreza y desnudez, en el simple hecho de que es verdad. No es posible ponderar aquí hasta qué punto Benedicto ha encarnado, de forma tan elocuente, estos rasgos de la verdad. En su discurso el 18 de septiembre de 2010 en Londres, remitiéndose a la vida del Cardenal Newman que beatificó en ese impresionante viaje a Inglaterra: “*la pasión por la verdad, la honestidad intelectual y la auténtica conversión son costosas. No podemos guardar para nosotros mismos la verdad que nos hace libres; hay que dar testimonio de ella, que pide ser escuchada, y al final su poder de convicción proviene de sí misma, y no de la elocuencia humana o de los argumentos que la expongan*”.

Concluimos. Cuando Peter Seewald preguntaba al papa emérito si no podría haber hecho valer su autoridad como papa en ciertos momentos en que

⁵⁶ BENEDICTO XVI, *Nueve discursos universitarios*. FUE, Madrid 2012, Discurso de Ratisbona, 126.

algunas personas dentro de la Iglesia han realizado acciones ciertamente reprobables, el papa contestó con seguridad que no, no es posible. Las personas libres obran por convicción, no puede imponerse la verdad por la fuerza, por eso el papa teólogo ha querido escribir libros⁵⁷. Este es el poder espiritual que la universidad no debe perder.

⁵⁷ Id., *Últimas conversaciones*, op. cit.

Fe y razón: la enseñanza de la teología en la universidad

JAVIER M^a PRADES LÓPEZ

Universidad San Dámaso de Madrid

RESUMEN: Para abordar el tema del puesto que debe ocupar la teología en la universidad, el autor sigue la reflexión del beato John Henry Newman. Comienza recordando algunas tesis fundamentales de Newman sobre la educación universitaria. Newman concede primacía a la dimensión personal sobre la institucional; postula una formación integral de la mente, en la que se alcance un equilibrio entre los distintos saberes especializados para fomentar el carácter unitario del saber; rechaza una concepción utilitarista de la “instrucción” y pide una concepción integradora de la formación y el conocimiento que sea verdadera “educación”; insiste en la necesidad de cultivar el “hábito filosófico” de los estudiantes para evitar la dispersión que nace de la mucha especialización sin perspectiva unitaria; reclama una dimensión moral del conocimiento, a la vez que reivindica la adecuada distinción entre la educación universitaria y el progreso moral; es un declarado defensor de la presencia decisiva de la religión en la vida universitaria, en función del carácter universal del saber y de su necesidad de un fundamento último; propone la paciencia como actitud necesaria para superar las aparentes contraposiciones entre ciencias y teología, fiados en la capacidad que tiene la razón humana para descubrir la dimensión misteriosa de la realidad. El autor destaca que la reflexión universitaria de Newman ofrece un itinerario adecuado para encarar la situación de “emergencia educativa” en la que nos encontramos.

PALABRAS CLAVE: John Henry Newman, universidad, hábito filosófico, saber integral, teología,

ABSTRACT: To examine the role that theology should have within the university, the author follows the thinking of blessed John Henry Newman. He begins by recalling some of the main points of Newman's idea of a university education. Newman gives priority to the personal dimension over the institutional dimension; he suggests an integral formation of the mind, in which one can achieve a balance between the various specialist knowledge areas, to encourage seeing knowledge as a whole; he renounces the utilitarian understanding of 'instruction' and suggests a holistic conception of formation and knowledge, which is true 'education'; he insists in the need to foment the 'philosophical habit of mind' of the students in order to avoid distractions brought about by having a narrow specialism without a perspective of the whole; he demands moral dimension to knowledge, at the same time as he demands a correct distinction between university education and moral progress; he declares himself a defender of the place of religion within the life of the university, because of the universal function of knowledge and its final end; he highlights patience as a necessary attitude to overcome the seeming tensions between science and theology, trusting in the capacity of human reason to discover the mysterious dimension of reality. The author underlines that Newman's idea of a university offers a sufficient path to face the 'educational emergency' in which we find ourselves.

KEYWORDS: John Henry Newman, University, philosophical habit of mind, holistic education, theology

INTRODUCCIÓN

Para abordar el tema asignado vamos a seguir la reflexión de uno de los más importantes universitarios cristianos del siglo XIX, el beato John Henry Newman. Llegaremos a comprender su visión sobre el puesto que debe ocupar la teología en la universidad, en el marco más amplio de su concepción de la educación, de la razón y de la fe. Comenzamos pues recordando algunas tesis fundamentales de John Henry Newman sobre la educación universitaria. Como sabemos, la labor educativa de Newman se centró en la actividad parroquial y el oratorio, pero de manera señalada se reconoce su dedicación al ámbito universitario durante muchos años de su vida. En esta intervención nos vamos a ocupar tan sólo de esta última, que ha quedado muy bien documentada en los volúme-

nes que dedicó a recoger su reflexión sobre la materia, en especial el más conocido: *La idea de una universidad*¹.

1. LA DIMENSIÓN PERSONAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La primera observación deriva del hecho de que en la vida universitaria se dan conjunta e inseparablemente lo que podemos llamar una dimensión institucional y una dimensión personal. Newman ha insistido siempre en el carácter integral de la razón, arraigada en la totalidad de la experiencia personal, de ahí que su visión de la educación vaya a prestar mucha atención a las personas. A lo largo de su vida nunca minusvaloró el aspecto institucional pero siempre subrayó con fuerza la importancia de las relaciones personales para obtener una educación eficaz.

Resulta llamativo que un hombre que asumió importantes responsabilidades institucionales primero en Oxford, y luego como fundador de la Universidad católica de Irlanda, tomase iniciativa desde muy joven, ya en 1826, para modificar la práctica de las tutorías en *Oriel College*, lo que le acarreó conflictos con el *Provost* del colegio y al final le supuso perder la tutoría. En aquella situación Newman quería proponer reformas concretas del sistema. Le preocupaban las condiciones de la enseñanza, como, por ejemplo, aclarar

¹ *The Idea of a University* [1858] integra dos obras anteriores, y el mismo Newman indicó la relación entre ambas en el subtítulo: *Defined and Illustrated. I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin; II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the members of the Catholic University*. El primero de esos dos volúmenes fue publicado ya en 1852 con el título *Discourses on the Scope and Nature of University Education* y trata acerca de la definición de lo que ha de ser el saber y la relación entre el saber humano y el religioso. El segundo volumen ilustra esa idea en relación con las materias concretas que se enseñan en las facultades [*Christianity and Physical Science, Christianity and Medical Science...*]. Luego ambos se unieron en 1858 en el titulado *The Idea of a University* en el que se incluyen leves variaciones en alguno de los primeros Discursos. El tercer volumen es *The Rise and Progress of Universities*, de 1856 y está incluido en el tomo III de *Historical Sketches*; ilustra históricamente lo que aparece filosóficamente en *The Idea*. La versión española, traducida por José Morales y titulada *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, sólo recoge los primeros Discursos, y lo hace a partir de la edición definitiva incluyendo las correcciones hechas por el propio Newman.

en qué momento se podían incorporar los alumnos a cada curso con la dificultad que implicaba que hubiera alumnos en la misma clase con distinto nivel de conocimiento de la materia. Newman veía que en el sistema vigente la relación del *Tutor* con el alumno era distante: “Creo que los tutores ven demasiado poco a los jóvenes”. Su intención era la de favorecer la relación personal entre alumno y tutor. Frente a una práctica rutinaria, en la que los profesores asumían un papel funcional, Newman, junto a sus compañeros de fatigas Wilberforce y Froude, adoptó un sistema de trabajo que fomentaba el intercambio personal entre profesores y estudiantes. Años después, el propio Newman se expresaría de modo inequívoco: “Digo que la influencia personal del profesor puede prescindir en algún modo del sistema académico, pero el sistema no puede en modo alguno prescindir de la influencia personal. Donde existe esa influencia hay vida, donde no existe, no la puede haber; si esta influencia no ocupa su posición debida, no nos libramos por eso de ella, tan sólo conseguiremos que irrumpa de manera irregular, peligrosa. Un sistema académico sin influencia personal de los profesores sobre los alumnos es un invierno ártico; creará una universidad gélida, petrificada, solidificada, y nada más. [...] Conocí una época en una gran Escuela de Letras donde las cosas transcurrían en buena medida rutinariamente, y donde las formas habían ocupado el lugar de la seriedad. He conocido por experiencia una situación en la que los profesores estaban separados de los alumnos por una barrera insuperable”².

Es decisivo completar esta primera nota añadiendo que el carácter personal de la relación educativa no tenía para Newman una finalidad exclusivamente académica sino que se situaba en una perspectiva pastoral, acorde con su ordenación ministerial. Para él era una cuestión de principio justificar la influencia personal sobre los pupilos para facilitar una tarea pastoral, frente a la postura de Hawkins, que prácticamente reducía la tutoría al control disciplinario y organizativo. Si las tutorías se concebían de este modo, a Newman no le interesaban.

² J.H. NEWMAN, *Historical Sketches* III [Rise and Progress of Universities] 74.

2. LA EDUCACIÓN DEBE FORMAR LA MENTE EN SU INTEGRIDAD

Una segunda idea de Newman sobre la educación universitaria es la que se refiere a la integridad del conocimiento. Es una derivación coherente para el ámbito educativo de su concepto abierto de la razón, capaz de alcanzar todo tipo de conocimientos sin restricciones previas. Así comienza el Prólogo de *La idea de una universidad*: “La perspectiva sobre la universidad que adoptamos en estos Discursos es la siguiente: se trata de un lugar donde se enseña un conocimiento universal”.

Newman considera inaceptable que la finalidad de la formación universitaria se pueda restringir a la pura utilidad, como querían Locke y los ilustrados. A su juicio se trata, más bien, de alcanzar el conocimiento por el conocimiento, la adecuada formación de la mente. El estudiante debe “aprender a aprender”, a ensanchar su mente, para luego poder entrar en todos los campos concretos del saber: “Así creo resolver la falacia —porque no es otra cosa— con la que Locke y sus discípulos quieren desanimarnos de cultivar el intelecto, invocando la idea de que ninguna educación es útil si no nos enseña una dedicación práctica, o una actividad técnica, o algún secreto de la física. Afirmo entonces que un intelecto cultivado, por ser un bien en sí mismo, lleva consigo un poder y unos recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa y nos capacita para ser más útiles a un mayor número de personas”³. Frente a la categoría más estrecha de “instrucción” reivindica que la verdadera finalidad de la universidad es la de “educar”, que es un punto de vista más completo: “[...] resulta más correcto, como también más frecuente, hablar de una universidad como un lugar de educación más que de instrucción [...] educación es una palabra más elevada. Implica una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a la formación del carácter. Es algo individual y permanente, y se suele hablar de ella en relación con la religión y la virtud”⁴.

³ J.H. NEWMAN, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, Eunsa, Pamplona 1996, traducción de José Morales, 178.

⁴ *Discursos*, 135.

Ante la defensa de la *University of London* encabezada por Lord Macaulay en 1826, Newman observaba con alguna ironía que “esos escritores no consiguen llegar a la idea de una universidad. La consideran una especie de bazar o de almacén, donde se acumulan para la venta mercancías de todo tipo en puestos separados unos de otros [...] mientras que, si lo considerásemos atentamente, una universidad es el hogar, es la mansión, de la buena familia de las ciencias, todas ellas como hermanas y dispuestas fraternalmente las unas hacia las otras [...] esa visión majestuosa de la Edad Media, que creció hasta alcanzar la perfección con el transcurso de los siglos, la universidad de París, o de Bolonia, o de Oxford, casi se ha desvanecido en la oscuridad de la noche”⁵.

Newman evoca la concepción medieval porque en ella el conocimiento universal y la concepción de su unidad no era algo meramente cuantitativo. En la mentalidad técnica que está criticando, la unidad significa algo compuesto a partir de muchos elementos, pero originalmente, tal y como se vivió en la universidad medieval, la unidad significaba que todas esas partes se unían en un todo [*uni-versum*], significaba la profunda interrelación e integridad del conocimiento. Conllevaba el deseo de considerar las cosas desde un punto de vista unitario que permitía mirar a todas las ciencias en un espíritu de universalidad. Se enseñaba el conocimiento universal porque sólo así podía enseñarse la verdad. La unidad y la universalidad del conocimiento eran inseparables, en efecto, del amor a la verdad, que Newman poseía *per connaturalitatem quamdam*.

3. LOS SABERES ESPECIALIZADOS Y LA UNIDAD DEL SABER

Newman nunca despreció la especialización de las ciencias. Por el contrario, reconoce que cada una de las disciplinas que se enseñan en la universidad puede tener razón en su campo; sin embargo, no por ello nos dan la idea completa de la verdad de lo real. Por eso todas deben ser combinadas, puestas en relación. Este trabajo de relación es el que Newman define como obje-

⁵ *Discourses*, 139.

to de la educación universitaria. Alude a un proceso de *recombination* que no se limita a poner juntas las diferentes ciencias, en una mera yuxtaposición, sino que las remite a una ciencia distinta de todas ellas y capaz de unificar todos sus materiales, una especie de lógica de la ciencia⁶. Newman la llama de diversas maneras: Filosofía, Conocimiento liberal, *Philosophia Prima*, Ciencia arquitectónica, Ciencia de las ciencias... Su función sería la de comprender la relevancia de una ciencia para las demás así como sus distintas conexiones⁷. Esta forma primordial de conocimiento se daba en las escuelas medievales, cuya idea de unidad e integridad del saber él valoraba enormemente, como hemos dicho⁸.

Newman se aproxima aquí a una cuestión, en cierto modo clásica y perenne de la filosofía, como es el esclarecimiento del fundamento del saber y la necesidad de una filosofía primera. Dicha cuestión viene desde los albores de la filosofía griega y reaparece regularmente en el panorama intelectual de occidente. Se ha ocupado de ella el pensamiento medieval y el moderno, y vuelve a aparecer en algunas corrientes de la filosofía continental a principios del siglo XX. Nuestro autor, por su parte, no tiene tanto la pretensión de elaborar esa ciencia independiente, cuanto la de promover en la práctica un ejercicio de la razón que permita descubrir las conexiones del saber. Su punto de partida era la experiencia universitaria concreta, que le lleva a preguntarse por el papel de las distintas disciplinas.

Por otro lado, esta preocupación de Newman apunta una pista prometedorra para entrar en el diálogo con las ciencias, a propósito del debate sobre su fundamento último. Un camino fecundo para entablar ese diálogo se abre cuando se plantea la pregunta por los fundamentos del saber científico, los cuales no se obtienen a su vez —ni se pueden obtener— mediante un método científico. Newman mostraba ya entonces cómo las ciencias experimentales tienen que apoyarse en presupuestos metafísicos, que ellas mismas no pue-

⁶ Cf. *Historical Sketches III*, 194.

⁷ *The Idea*, 51.

⁸ *Historical Sketches III*, 194.

den producir con su método científico, para lo que remitía al ejemplo de Newton⁹.

Esta concepción integral del saber, en la que las disciplinas están profundamente interrelacionadas y fundadas en un conocimiento primero, de tipo metafísico, así como el correspondiente modo de ejercicio de la razón, son los factores que le permitirán posteriormente ampliar la conexión de las ramas del saber universitario no sólo con la filosofía sino también con la teología¹⁰.

4. EL HÁBITO FILOSÓFICO: AMPLITUD Y PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO

Cuando el estudiante pone en relación unas verdades con otras y las ordena a partir de un fundamento se va modelando en él un hábito mental que Newman denomina “hábito filosófico”. El hombre que lo adquiere es capaz de ampliar el horizonte de su conocimiento porque avanza a partir de verdades bien establecidas y se abre a todas las conexiones posibles.

Newman identifica con maestría dos graves peligros que acechan a la hora de adquirir ese hábito, tan importante para la educación porque permite el equilibrio entre la amplitud y la profundidad del conocer. Por un lado, previene sobre los riesgos de la especialización, cuando no se compensa con una amplia cultura general que permita superar la estrechez del propio campo. Citando a Bacon, que remite a Aristóteles, muestra cómo quien tiene en cuenta pocos factores de la realidad se pronuncia fácilmente sobre cualquier cosa: *Qui respiciunt ad pauca, de facili pronunciant*¹¹. Por otro lado, advierte enseguida del cuidado necesario para no saturarse con la masa de datos que ofrecen las distintas ciencias. El estudiante ha de abarcar un campo amplio de ciencias, para no quedar encerrado en una especialización reductiva, pero no ha de ser superficial a la hora de aprenderlas, ha de ser consciente de sus límites. Hay que estar atentos para que los estudiantes no se conformen

⁹ *The Idea*, 49.

¹⁰ *The Idea*, 52-53.

¹¹ *Ibid*, 77-78.

con un conocimiento superficial, fascinante pero inútil a la hora de perfeccionar el hábito filosófico. No deben perder nunca de vista que el conocimiento se ensancha verdaderamente cuando se poseen los nexos del saber en su conjunto¹². En un texto que podría servir de comentario a tantos programas universitarios actuales dice nuestro autor: “El error práctico de los últimos veinte años... [ha sido] obligarle [al alumno] a asimilar tanto, que ha terminado por rechazar todo. La equivocación estriba en haber distraído y debilitado la mente con una absurda profusión de temas; en haber supuesto que un barniz en doce ramas de estudio no es superficialidad –mientras que realmente sí lo es-, sino expansión del intelecto, lo que sin embargo no es en absoluto; en haber considerado progreso, y no disipación de la mente, la familiaridad con los nombres científicos de cosas y personas, la posesión de decimales, la asistencia a brillantes conferencias, la pertenencia a instituciones científicas, y la visualización de experimentos y objetos de museo. Se debe aprender todo de una vez, no una cosa primero y luego otra, no una cosa bien, sino muchas mal”¹³. Si pensamos en la proliferación de materias y de actividades que atosigan la vida universitaria de hoy parece confirmarse el temor de que no se aprende una cosa bien sino muchas mal, y no podemos por menos de agradecer a Newman esta crítica certera. Si se hubiera atendido hace 150 años a este tipo de advertencias quizá hoy no tendríamos que afrontar resultados como los de las distintas encuestas internacionales.

Para superar este peligro de acumulación mal digerida de los datos, en una síntesis demasiado superficial, Newman nos ilustra sobre una segunda tensión muy importante, la que se da entre el conocimiento y la formación. El mero aprendizaje no es suficiente, como ya había advertido en su juventud, sino que es necesario el hábito de establecer relaciones, ordenar los materiales, descubrir la idea que los anima y unifica para darles forma: “Hay personas que abarcan en sus mentes una amplia multitud de ideas, pero carecen de sensibilidad para relacionarlas unas con otras. Puede llamárselas anticuarios, eruditos de la historia, o naturalistas; pueden ser expertos en derecho o en estadísticas, y ser de gran provecho para todos en el lugar donde están.

¹² *Discourses*, 136-138.

¹³ *Discursos*, 157-158 [traducción retocada].

De ningún modo hablaré de ellos irrespetuosamente, pero nada hay en sus actividades que garantice la ausencia de estrechez mental. Si no son más que hombres leídos o bien informados, no poseen lo que merece especialmente el nombre de cultura intelectual o lo que realiza el tipo de la educación liberal”¹⁴. Para alcanzar la educación liberal hace falta esa capacidad de conexión que permita ver las cosas en su contexto y en sus relaciones mutuas.

Son las visiones sintéticas, y no la mera erudición, lo que determina la solidez de la cultura y lleva a convicciones profundas. Newman lo muestra muy bien en la novela *Perder y ganar*, donde sus dos jóvenes protagonistas Charles Reading y William Sheffield no tienen una visión propia de la vida, no son capaces de relacionar una cosa con otra, ni de situarse en el tiempo de la historia ni por tanto de conocer lo que ha sucedido: “Tan lejana le parecería una cosa como otra: no hay perspectiva. La conexión de un hecho con otro, de una verdad con otra, el influjo de los hechos sobre las verdades y de las verdades sobre los hechos, quién precede a quién, qué puntos son primordiales y cuáles secundarios, todo eso los amigos tenían que aprenderlo todavía. Y ni siquiera eran conscientes de su propia ignorancia en ciencia tan nueva”¹⁵. Por eso son tan vulnerables, como hojas que se lleva el viento. Para alcanzar las certezas que se desvanecían en aquella época Newman no se conforma con que la instrucción provea de muchos conocimientos. Hay que llegar a educar, es decir hay que introducir en la totalidad de lo real de un modo sistemático y crítico, capaz de mostrar las conexiones de todos los aspectos de la realidad, en relación con todas las dimensiones de la persona.

Para corregir tal defecto, al estudiante que desea adquirir el hábito filosófico se le debe familiarizar con las siguientes tareas: asimilar la idea de ciencia, de método y de orden¹⁶; procurar la universalidad del conocimiento hasta donde es posible; integrar el conocimiento en una visión unificada.

¹⁴ *Discursos*, 151-152.

¹⁵ *Perder y ganar*, Encuentro, Madrid 1994, traducción de Víctor García Ruiz, 42.

¹⁶ *The Idea*, [Preface] XIX.

5. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN MORAL

Cuando Newman se ocupa de ese particular modo de razonar que es el de la fe, insiste en que la razón debe apoyarse en actitudes morales si quiere razonar bien. El hombre es moral cuando conoce. Si el hombre no presta atención (no es dócil, sincero, no tiene voluntad de aprender, etc), no aprende, no avanza, aunque sea de una cualidad intelectual superior. Por el mismo motivo, la corrupción del sujeto influye negativamente sobre la razón: la razón rebelde se limita a objetar, se detiene, es decir, deja de proceder correctamente como razón y no pasa de un conocimiento a otro sino que se limita a poner objeciones contra la verdad. El mal ejerce, por otro lado, una cierta atracción sobre la mente y puede llevar a producir una impresión de mayor amplitud de miras que la de aquellos que siguen la virtud¹⁷. En efecto, hay una estrecha relación entre el uso de la razón y el conjunto de la experiencia humana hasta el punto de que las disposiciones morales influyen en que el hombre razone bien o mal. Por eso Newman tendrá tanto interés en aclarar la distinción entre un asentimiento puramente nocional y un asentimiento real, ya que solamente éste último puede obtener una adhesión de toda la persona y ponerla en movimiento, transformando sus dinamismos interiores hasta lo más profundo¹⁸.

Sin embargo, Newman no cae en la confusión de pensar que el objeto estricto de la filosofía sea el de hacer virtuoso al hombre. Newman en este punto no cree socráticamente que el saber por sí mismo haga bueno al hombre. Ya en los años 40 había polemizado con Sir Robert Peel, que identificaba el crecimiento en la sabiduría con el crecimiento moral. Por eso reivindica firmemente la necesidad de una educación que no sea aséptica —o neutra en materia religiosa— sino que esté abierta a la formación de la totalidad de la persona y no sólo de su intelecto¹⁹. Es bien conocida su afirmación: “Extraed de la cantera bloques de granito con hojas de afeitar, o amarrad el barco con

¹⁷ OUS XIV, 14-15.

¹⁸ Cf. *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, cap. 4.

¹⁹ Cf. “The Tamworth Reading Room” en: *Discussions and Arguments on various subjects*, 254 ss.

un hilo de seda: entonces podéis esperar combatir contra esos gigantes que son las pasiones y el orgullo del hombre con instrumentos tan finos y delicados como la razón y el saber humano”²⁰. Para que el corazón humano, con sus pasiones y su orgullo, cambie y pase de hacer el mal a hacer el bien, el gran converso inglés sabe muy bien que no basta con la razón y el saber, si se prescinde de la voluntad libre.

A la luz de esta conexión y distinción entre el orden de la razón y el de la libertad, se comprende que establezca una distinción similar en lo tocante a los objetivos de la universidad. Su verdadero objetivo es formalmente de tipo intelectual, es la capacitación para pensar con autonomía y rigor en todos los ámbitos de la vida. De nuevo, como en otras ocasiones, Newman da muestras de una gran finura para mantener en relación el aspecto cognoscitivo y el aspecto moral de la única experiencia humana, sin por ello incurrir en una confusión entre el orden del conocimiento, al que se dedica la universidad, con sus resultados específicos, y el orden de la vida moral o de la santidad, que no queda garantizado por la universidad en cuanto tal: “La educación liberal no hace al cristiano o al católico, sino al *gentleman*. Está muy bien ser un *gentleman*, está muy bien tener un entendimiento cultivado, un gusto delicado, una mente franca, equitativa, desapasionada, un porte noble y cortés en la conducta de la vida; son éstas las cualidades connaturales que acompañan a un conocimiento vasto; son el objeto de una universidad; las defiendo, las voy a ilustrar e insistiré sobre ellas; pero, repito, no son la garantía de la santidad, y ni siquiera de la seriedad de la conciencia”²¹.

6. UNIDAD DEL SABER Y TEOLOGÍA

Dicho esto, es útil recordar, a su vez, que si Newman fomentaba el arte y las ciencias era por el bien de la religión, como dejó claro en el conflicto de las tutorías de *Oriel College* al inicio de su periplo universitario. En sus *Discursos* subraya el interés del Papa y de la Santa Sede en fundar una Universidad

²⁰ *Discursos*, 141.

²¹ *The Idea*, 120-121.

Católica en Irlanda y él se adhiere al proyecto no sólo por un criterio de autoridad externa sino por el íntimo convencimiento de que la vida universitaria, en su tarea esencial de elaborar y comunicar el saber, necesita expresamente de la teología. Y reivindica el interés del Papa en fomentar las artes y las ciencias, con la certeza de que nunca serán, en sí mismas, enemigas de la fe²². Para Newman en efecto, la Iglesia “no teme a ningún conocimiento”. Ve todas las ramas del saber conectadas entre sí porque el objeto último de todas ellas son los hechos y obras del Creador. Por tanto, la convicción religiosa lleva también a Newman a mantener una visión muy confiada sobre la totalidad del conocimiento y la verdad. Su confianza en el *imperial intellect* del hombre se armoniza con su fe en Dios.

Conviene destacar las dos direcciones de su razonamiento: por un lado, el motivo por el que reivindica la presencia de la teología en la universidad no es “confesional”, como si se tratase de crear universidades para ciertos grupos, con la necesidad de reforzar su identidad en tanto que contrapuesta a la identidad de otros grupos, religiosos o filosóficos. Se trata más bien de un motivo intrínseco a su concepción misma del conocimiento, que no puede renunciar a su efectiva universalidad. Así, argumenta desde dentro del saber mismo, de sus exigencias más propias. Pues bien, si un saber quiere ser realmente universal, no puede descartar de antemano el examen de aquella dimensión más profunda y más amplia del saber que es el conocimiento de la realidad divina. Contra las corrientes evangelistas de su época, marcadamente fideístas y cada vez más dominantes en el anglicanismo, Newman reivindica que la religión es conocimiento (“la doctrina religiosa es conocimiento en un sentido tan pleno como la doctrina de Newton es conocimiento”). No se reduce meramente a sentimiento. Por eso le corresponde ocupar un lugar propio en la sede del saber que es la universidad, a igualdad de título que la astronomía. Hasta tal punto esta afirmación es decisiva para nuestro autor que lo único que desea es que sus oyentes se la lleven consigo después de haberle escuchado²³.

²² *The Idea* [Preface], XI.

²³ *The Idea*, 42.

Pero, en segundo lugar, y por idénticos motivos, Newman respira confianza en el saber humano, que busca la verdad, tal y como se expresa en las distintas ciencias según los ámbitos de cada especialidad. Por ello, Newman defiende abiertamente que la religión y la teología no queden fuera de la universidad: la teología completa el círculo de ciencias que han de ser el *humus* intelectual de la universidad ya que ésta persigue el ideal de un saber integral.

7. UNA RELACIÓN POSITIVA ENTRE CIENCIAS Y TEOLOGÍA

Años antes de que se promulgase la Constitución Dogmática *Dei Filius* del Concilio Vaticano I, Newman sostiene que la ciencia y la religión no pueden estar en conflicto ya que la verdad no puede contradecir a la verdad: “Naturaleza y gracia, razón y revelación, provienen del mismo Autor divino, cuyas obras no se pueden contradecir entre sí”²⁴. Aunque, por otra parte, tienen métodos y campos de investigación distintos: la ciencia estudia la naturaleza y la teología al Autor de la naturaleza, la primera es inductiva (de una masa de fenómenos se eleva a leyes generales) y la segunda deductiva (de las verdades reveladas deduce principios de actuación para la vida).

La postura de Newman sobre la relación entre la teología y las demás ciencias evita tanto el dualismo de quien yuxtapone dos órdenes de verdades paralelas, como el integrismo de quien disuelve toda verdad accesible a la razón humana en el orden de la verdad revelada. Newman reconoce que ambos órdenes o “círculos” del saber tienen puntos de intersección en el que los datos de la naturaleza, obtenidos y conocidos según los métodos propios de cada ciencia, remiten al mundo sobrenatural y éste a su vez los asume sin privarlos de esa característica propia suya de ser datos que remiten más allá, y que por tanto permiten inferir el mundo sobrenatural²⁵. En una concepción como la de Newman donde la razón se caracteriza por su apertura a la totalidad de lo real, y, por lo tanto, donde el conocimiento

²⁴ *The Idea*, 219.

²⁵ *The Idea*, 430.

universitario está llamado a experimentarse en su integridad, resulta coherente que reivindique el ejercicio de la razón y del saber precisamente hasta el extremo en que los datos mismos de la realidad, estudiados sin prejuicios, permiten la inferencia de un fundamento último de lo real, el misterio de Dios. En este punto es donde culmina la batalla de Newman contra la razón positivista y contra la concepción utilitarista de la instrucción que hemos descrito más arriba. Es la lealtad y la seriedad con el conocimiento de lo real, respetando los distintos métodos propios de cada orden, lo que lleva al beato inglés a reclamar la presencia de la religión y la teología en el *campus* universitario. Excluirlas no es sin más una desconsideración hacia Dios sino una negación de la condición propia de una razón y de un saber que sean dignos de ese nombre.

Nuestro autor está lejos de cualquier posición reaccionaria frente a los saberes científicos o filosóficos. Es muy respetuoso con la libertad real de cada ciencia en su campo propio y piensa que no han de interferirse mutuamente, a no ser, como parece que suele suceder, a causa de la estrechez de mente de quienes miran todo desde su propia posición como absoluta. No es bueno excluir a las demás ciencias, pues se creará un vacío que sólo puede llenarse con especulaciones que llevarán al error por invasión de un campo que no es el propio²⁶.

La mejor actitud que se debe fomentar en la universidad es la paciencia ante las supuestas contradicciones entre ciencia y religión, fiados en que son aparentes y que pueden despejarse con el tiempo, para dejar claro que las ciencias, si respetan el método que les es propio, no van en contra de la fe. Newman reivindica para ello la capacidad que tiene la razón de llegar a percibir el carácter misterioso e insondable de la realidad, como hemos dicho²⁷.

CONCLUSIÓN

A partir de las catas que hemos podido ir haciendo en su reflexión sobre el fenómeno educativo hemos visto cómo Newman concede la primacía a la

²⁶ *Discourses*, 152-153.

²⁷ *The Idea*, 458. 460-461.

dimensión personal sobre la institucional y fomenta el contacto directo de profesores y alumnos; postula una formación integral de la mente, en la que se alcance un equilibrio entre los distintos saberes especializados para fomentar el carácter unitario del saber; rechaza una concepción utilitarista de la “instrucción” y pide una concepción integradora de la formación y el conocimiento que sea verdadera “educación”; insiste en la necesidad de cultivar el “hábito filosófico” de los estudiantes para evitar la dispersión que nace de la mucha especialización sin perspectiva unitaria, o de la síntesis superficial que se limita a acumular informaciones; reclama una dimensión moral del conocimiento, a la vez que reivindica la adecuada distinción entre la educación universitaria y el progreso moral; es un declarado defensor de la presencia decisiva de la religión en la vida universitaria, en función del carácter universal del saber y de su necesidad de un fundamento último; propone la paciencia como actitud necesaria para superar las aparentes contraposiciones entre ciencias y teología, fiados en la capacidad que tiene la razón humana para descubrir la dimensión misteriosa de la realidad.

De este modo la educación logrará zafarse de la reducción positivista con sus consecuencias relativistas y utilitaristas. La reflexión universitaria de Newman, que quiso precisamente hacer frente a esa incertidumbre, nos ofrece un itinerario adecuado para encarar la situación de “emergencia educativa” en la que nos encontramos.

Misión y desafíos de la universidad

LYDIA JIMÉNEZ

Fundación Universitaria Española

RESUMEN: La misión de la universidad es la búsqueda de la verdad en todos los campos del saber, y de la verdad última, que radica en el terreno del espíritu. Esta verdad es el principio organizador de todos los saberes, sin el cual, se desintegra cada uno, la universidad y la sociedad. En cuanto a los desafíos de la universidad, son muchos, y de distinta índole. A juicio de la autora, el más importante es el que atenta contra su misión e identidad, que es buscar la verdad y difundirla. Por ello, es necesaria y muy importante una fundamentación filosófica de las ciencias particulares para darles sentido, si es que han de comprenderse correctamente y poder insertar su función en el todo de la cultura, que es la misión de la universidad. Propone que en todas las carreras debería estar presente, una formación humanística y ética. Esta tarea es, para cada ciencia, tan imprescindible como los cimientos de la casa.

PALABRAS CLAVE: universidad, misión, desafíos, identidad, verdad

ABSTRACT: The mission of the university is the search for truth in all the fields of knowledge, and of the ultimate Truth, which is found in the realm of the spirit. This Truth is the principal organiser of all knowledge, without which both society and the university loses its shape. The challenges of the university are many and varied. According to the author, the most important of these challenges is that which attacks its mission and identity of searching for the truth and communicating this. Therefore, it is important that each of the spheres of knowledge has a philosophical foundation, which give them meaning if they are to be understood correctly and if they are to exert an influence on the whole of culture, which is the mission of the university. The paper suggests that there should be some formation in Humanities and Ethics in every degree programme. This is as important a task in each area of knowledge as the foundations are for a house.

KEYWORDS: University, mission, challenges, identity, truth

1. INTRODUCCIÓN

El título de esta conferencia, la última de este ciclo, es casi idéntico al de la primera y al de todo el ciclo. Por algo será. Importa reconsiderar al final lo que se dijo, acertadamente, al principio, porque en ambos casos se trata de lo esencial, el fundamento que es también, el fin de la universidad, lo que le dio origen. Importa no irnos de aquí sin tener claro cuál es la misión de la universidad y sus desafíos hoy. Y para no sacudir nuestra responsabilidad en lo genérico, personalizemos: cuál es mi misión, en cuanto universitario —estamos en una Fundación Universitaria— y cómo voy a responder a los desafíos que se me presentan; cada cual según la responsabilidad que tenga, pues la del rector no es igual a la del estudiante.

Así pues: ¿para qué está la universidad? —que es lo mismo que su identidad— y ¿qué tiene que hacer para cumplir su misión cuando la sociedad no se lo pone fácil? Seguramente coincidiré en el fondo con el profesor García Ramos pero, como todos somos distintos, miraremos nuestro objeto desde otra perspectiva, y así todos nos enriquecemos.

Husserl, en una obra póstuma, *La crisis de las ciencias europeas*, que recoge dos conferencias pronunciadas en Viena en 1935, critica fuertemente la sociedad europea por haber privado de sentido a la existencia humana. En esta obra, escrita al fin de su vida, cuando ya era patente el triunfo de Hitler y la amenaza de una nueva guerra —en la primera guerra mundial había perdido a su hijo—, Husserl critica el panorama filosófico y científico de su tiempo, positivista y relativista, por considerarlo falto de horizonte (positivismo) y de racionalidad y orden [relativismo]. Husserl quiere recordar a sus contemporáneos el significado de Europa, que se ha olvidado. Ese significado es la filosofía, esa filosofía clásica que vive de la conciencia clara de que existe un *telos*, un fin, un *sentido*, el cual busca incesantemente la humanidad y le da unidad y orden, antropológico, social, político... desde la racionalidad (*logos*). Es necesario —afirma— mantener unidas ambas cosas: la racionalidad y el sentido de la

existencia. La racionalidad que ha destruido el relativismo y el sentido que desconoce y desprecia el positivismo. La tragedia de Europa ha sido separarlas, sentenciando que todo lo referente al sentido de la existencia, a lo trascendente y espiritual, no es ciencia, sino opinión, por no ser experimentable, y que solo esto es racional y científico.

Dice así Husserl al principio de esta obra: “La exclusividad con que, en la segunda mitad del siglo XIX, la visión del mundo global del hombre moderno admitió ser determinada por las ciencias positivas y con que se dejó deslumbrar por la “prosperidad” que de ahí resultaba, significó un alejarse de esos problemas que son decisivos para una humanidad auténtica. Las meras ciencias de hechos crean hombres fácticos [...], excluyen por principio los problemas más candentes del hombre [...] los problemas del sentido o no sentido de la existencia humana”.

Es creencia común hoy que racionalidad y sentido de la vida no tienen que ver. Se sigue que, como la universidad es el campo de la racionalidad, en ella no cabe el estudio del sentido: la ética, la dignidad de la persona, ni mucho menos, Dios. Y esto es tan importante, tan importante... que es la clave para entender las dos guerras mundiales. Creo que este planteamiento explica por qué tantos intelectuales pusieron su saber al servicio del nazismo.

Husserl propone como solución la fenomenología trascendental. No vamos a hablar de ello en esta conferencia, pero sí vamos a rescatar lo que nos interesa, pues ilumina la misión y los desafíos de la universidad, de la universidad de siempre y, de manera especial y urgente, de la de hoy.

La fenomenología trascendental pretende dos cosas fundamentalmente, y es lo que nos interesa: ir a la verdad, en sí misma, la verdad en todo lo real, que no se reduce a los hechos fácticos, sino que abarca las realidades espirituales, trascendentes y de sentido, las más importantes; y, en segundo lugar, aplicar la racionalidad y el rigor en esta búsqueda de la verdad, un rigor y exactitud no menor que el matemático, aplicable al ámbito del espíritu, en el que también puede haber “*ciencia estricta*”. Acerca de todo lo real – incluyendo la ética, la antropología, la metafísica, la teología- se puede llegar a la esencia y, por consiguiente, a afirmaciones universales y necesariamente verdaderas. Es más, se puede llegar a ver, con certeza, que estas ver-

dades son fundamento de las demás y clave del orden de todo el saber y saber hacer, de toda la ciencia y de toda la técnica. Por tanto, por ser ciencias de primeros principios, son principales.

Husserl y muchos de los que siguen su método, nos han demostrado que es posible conjugar racionalidad y sentido. Ha brotado de ahí una veta fecundísima en la filosofía y en otras ramas del saber, en la metodología del saber científico en general, que ha iluminado, entre otras corrientes, el personalismo, el cual, recogiendo la tradición clásica, se abre y da respuesta a las exigencias más actuales. Y en esta línea encontramos a Edith Stein, Karol Wojtyła, Guardini, Ratzinger-Benedicto XVI —muy influido por Guardini—; todo un ejército de grandes intelectuales que han acometido la defensa del espíritu con valentía en los siglos XX y XXI y han trabajado en la universidad. Hemos de añadir a Newman —un personalista anticipado— y Guardini.

Pero ya la historia, desde Grecia, nos había demostrado que esta unión racionalidad-sentido, es posible. Precisamente con este fundamento surge la Academia platónica y el Liceo aristotélico, preludios de la universidad; y, en la Edad Media, la universidad como tal. Es incuestionable el rigor con que se impartían las Artes liberales y la filosofía, al menos en la Escolástica no viciada por especulaciones banales.

La conjunción de “racionalidad y sentido” es clave para entender la misión y desafíos de la universidad, porque la misión de la universidad es la búsqueda de la verdad, en sí misma, en todos los campos del saber, y de la verdad última, que radica en el terreno del espíritu. Esta verdad es el principio organizador de todos los saberes, sin el cual, se desintegra la universidad y también la sociedad.

Sí, la sociedad, porque la universidad no es solo el “territorio del saber”, es el mismo “territorio”, decía el beato Henry Newman o el “alma de la civilización”, según Guardini; es el espacio en el que existimos y nos da los principios e ideas con las que pensamos, decidimos y amamos. La universidad hace a la sociedad. ¿Tanto es la universidad?... Sí. Allí se forman los que nos dirigen: maestros, profesores, psicólogos, médicos, juristas, políticos, periodistas, empresarios, ingenieros... ingenieros de ideas, sobre todo. En-

tonces, si la universidad se contagia de estas enfermedades del saber: relativismo, positivismo y ahora lo que llaman la “posverdad”¹, que es en realidad tan antigua como los sofistas, o más, la sociedad no se sostiene.

La crítica de Husserl tras la primera guerra mundial, las advertencias de Guardini a los universitarios tras la segunda guerra mundial, como vamos a ver, se hacen actuales, clamorosas, urgentes... El Papa Francisco dice que vivimos una “tercera guerra mundial por partes”. Podríamos añadir que es una tercera guerra mundial generalizada, lenta, sorda, taimada... con las armas de la universidad, que consisten en “desarmar” las cabezas. Si la universidad no viviera su misión, que es fundamentar, iluminar, alimentar, defender a toda la sociedad con la verdad, sino que incluso hace lo contrario: dar vacunas antiespirituales, alimentar con mentiras, que eso son, las verdades parciales... ¿Qué harán con los saberes *solo* técnicos y positivos los médicos y agentes de salud; los investigadores de las ciencias naturales; los abogados, jueces, políticos; los profesores y maestros; los medios de comunicación, los literatos y artistas, los empresarios, los ingenieros...? ¿al servicio de quién pondrán su saber-hacer? ¿del mercado? ¿del poder? ¿del estado? ¿de las emociones o creencias personales? ¿de la moda?

La universidad puede ser la mayor enemiga de la sociedad si no cumple su misión, pues “*corruptio optima, pésima*” [“la corrupción de lo mejor, es lo peor”]. Solo si tenemos clara la *misión* de la Universidad podremos detectar sus males, peligros y *desafíos* que tiene que afrontar. Veamos, pues:

2. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

“¿*Qué busca quien viene a la universidad?*”. Con esta pregunta Romano Guardini, este gran pensador y profesor universitario en Bonn, Berlín, Tübinga y Munich, iniciaba una conferencia sobre la “Responsabilidad del

¹ El Diccionario Oxford la ha lanzado como “palabra del año” y la define como: “Relativo o referido a circunstancias en las que los hechos objetivos son menos influyentes en la opinión pública que las emociones y las creencias personales”.

estudiante para con la cultura” en 1954², y respondía con cuatro objetivos que van a configurar el sentido y la misión de la universidad.

1º objetivo: “El alumno busca crecer”. “La escuela —dice—, con sus coerciones, ha pasado; la profesión, con su rigor inexorable, no es todavía. Ahí se abre una posibilidad de encontrarse con cosas, personas, ideas a partir de un impulso interior”. Hay un deseo muy propio de esta etapa de la vida, de conseguir una plenitud de posibilidades, realizarse como persona.

Ciertamente, la universidad no es solo estudiar, es todo un mundo de relaciones que abren a la vida. Y este objetivo “*es importante* —afirma—, *pues del aire que respira un ser vivo depende su crecimiento*”. Pienso en la universidad de París y en ella a san Ignacio, san Francisco Javier, san Pedro Fabro y otros compañeros. Ahí, en ese ambiente vital y no solo académico, se fraguó la Compañía de Jesús y todo lo que ella ha supuesto para la cultura.

Es realmente un ambiente hermoso y enriquecedor el universitario, pero algunos estudiantes confunden este objetivo con el disfrute vital. Entonces, afirma Guardini, es mejor que dejen la universidad para no contaminar el aire a quienes se toman la cosa más en serio.

2º objetivo: El estudiante busca prepararse para una profesión. Profesión que será la base de su vida futura. Es un fin muy digno, si entendemos la profesión con sus exigencias morales de servicio a la sociedad, y no como mero medio de ganar dinero.

En este punto, la universidad, dice Guardini, debe exigir seriedad en la responsabilidad intelectual, que distingue la ciencia del “diletantismo”, es decir, de la mera afición por saber y leer mucho, pero sin rigor ni profundidad. El estudiante debe atenerse a su campo, a fin de ser eficaz como profesional. Se debe especializar, pero teniendo un orden general, una configuración capaz de integrar nuevas materias; “un saber nunca acabado pero siem-

² Pronunciada en Munich, dentro de Simposio para estudiantes. Esta conferencia, junto a una homilía y otro escrito se han publicado recientemente con el título *Tres escritos sobre la universidad*, Navarra, EUNSA, 2012. En los tres escritos late la preocupación por el sentido y misión de la universidad. Las citas que siguen corresponden a este libro.

pre estructurado”, dice. “Debe contener una idea viva de lo que es un maestro, un hombre de derecho, un ingeniero [...] y a partir de qué ethos han de desempeñar su trabajo”, de modo que no sea “*un hacer sin idea*”. Fuera, por tanto, los saberes inconexos, memorizados sin comprensión, sin orden interno, que no se asimilan ni se hacen vida en el hacer profesional. La universidad debe amueblar las mentes, formar criterios, pues necesitamos profesionales sensatos y prudentes.

En esto mismo insiste el beato cardenal Newman. En una de sus *Lecciones universitarias*³ que lleva el título: “Estudios elementales”, habla de la importancia de un saber ordenado y estructurado, que, yendo a lo esencial, ilumina los demás. “Saber poco y bien”, frente al “mucho y mal”, eso es lo que debe exigirse a un aspirante a la universidad. A diferencia del niño que vive en un caleidoscopio de sensaciones, sin captar la forma de las cosas, el universitario debe aplicarse a esto mismo: captar la forma de los distintos saberes; esto le da la perspectiva adecuada para interpretar el mundo. “*Esa es la manera de progresar, de alcanzar resultados; no tragar conocimientos sino masticarlos, digerirlos*”. Es lo que, sabiamente, nuestras maestras y nuestras abuelas nos decían: “las lecciones hay que bordarlas, no prenderlas con alfileres”.

3º En tercer lugar, un estudiante al llegar a la universidad busca investigar. “*Espléndida*” y “*fatídica*” llama Guardini a esta tarea, que consiste en buscar la verdad, por ella misma, sin preguntarse por la aplicabilidad de lo hallado. Espléndida y fatídica, porque no tiene fin, pues cada nuevo descubrimiento abre muchos más. Tarea apasionante también: su gran pasión es la verdad, su ley estricta es el método.

El afán de investigar parece oponerse al segundo objetivo, el de ser un profesional. Es verdad que el profesional debe defenderse del afán ilimitado del investigador y centrarse en su campo, pero, por otra parte, todo profesional presupone al investigador, y él mismo necesita investigar algo, pues si no, se estancaría. Este conflicto entre profesión e investigación pertenece a la

³ En *La idea de la universidad II. Temas universitarios. Lecciones y ensayos ocasionales*. Madrid, Eds. Encuentro, 2014. Las citas que siguen de este autor se refieren a este libro.

esencia de la universidad y a la situación intelectual del estudiante, afirma Guardini”. Siempre hay que tener una chispa de voluntad investigadora, incluso para avanzar en la profesión.

4º En cuarto lugar, el estudiante busca en la universidad la verdad. Así de simple.

Claro que en todo el ámbito académico se debe buscar la verdad, si no, la universidad “*se pone enferma*”, afirma Guardini, pero una cosa es lo que llama “*la corrección*”, que es la verdad en el aspecto profesional o de investigación particular de cada disciplina, y otra la “*verdad*” como tal, que es “aquello último a lo que el espíritu está ordenado y que debe querer, si no renuncia a vivir como espíritu”. Este objetivo se debe buscar desde cualquier materia universitaria. Y recuerda el peligro de descuidar esta verdad que ha llevado al nacionalsocialismo, peligro no comprendido del todo, pues la universidad sigue descuidándola. Hoy podríamos decir lo mismo.

Pero, ¿qué es buscar la verdad y en qué consiste? Dice así: “Buscar la verdad no es limitarse a preguntar: “¿Qué sucede?” y “¿según qué leyes?” sino “¿qué es lo que es?”, “¿cuál es su sentido?”, ¿qué es aquella energía originaria con la que la verdad se afirma contra la nada; o sea, qué es el Ser?

¿Qué es eso que late detrás de estos seres particulares que estoy estudiando o investigando?, ¿Por qué existen, pudiendo no existir?, ¿Qué misión tienen en el conjunto de universo y qué misión tiene el mismo universo?, ¿Y qué es y cuál es la misión del hombre que lo contempla?, ¿y el bien y la belleza y el orden que resplandece con fuerza, y me atrae cuando desentraño los misterios de este ser que estudio? ¿Esta plantita o animal, este mineral, este átomo o célula, estos términos lingüísticos, esta imagen, esta ley, esta sociedad, esta fórmula matemática...?

Esta especie de misterio, este resplandor del Ser, lleno de sentido, se me presenta, no porque yo quiera; al contrario, siento que me limito a escuchar la llamada que desde ese ser se me dirige. Es el sentido de la realidad el que me atrae y ejerce sobre mí un poder espiritual que va más allá de la curiosidad, de la utilidad, que entrarían dentro de la verdad de “corrección”.

Situados en esta verdad de “corrección” y si obedecemos a la voluntad de verdad, nos vamos adentrando en lo Incondicionado, en las primeras o últimas verdades, fuente y fundamento de todas las demás. Guardini se refiere a Platón y, sin mencionarlo, nos hace recordar el Mito de la caverna en ese despegarse progresivo de las apariencias e ir ascendiendo hasta contemplar la realidad y el Sol, es decir, las ideas o esencias de las cosas, y, por encima de ellas, gobernándolo todo, el Bien, es decir, Dios. Con razón habla de “contemplar”, acción que se realiza en el “templo”, pues toda la naturaleza es templo de Dios, signo de Él, y la más grande tarea del hombre es llegar a contemplarle en ella, en este cosmos maravilloso. Esto es la sabiduría, meta a la que ha de llegar este *Cosmos del saber* que es la universidad.

Dice Guardini: “Esta es la verdad de que aquí se trata. Ella tiene grandeza. Posee poder para liberar y saciar el espíritu. Atrae a éste con aquella fuerza misteriosa que el mismo Platón llama eros. El hombre vive de lo que es más que él [...] Todo esto es la verdad que la filosofía indaga”. Entonces, al igual que el investigador va más allá del profesional y éste necesita de aquél, algo análogo sucede con quien se dirige a la verdad filosófica. El investigador debe llegar a esa verdad y la necesita para ser coherente, y por ende, también la necesita el profesional.

Pero no teman los científicos pensando que se les vaya a sustituir su campo por el filosófico. La primacía de la verdad, y de la verdad última, no niega ni minusvalora ninguna de las ciencias particulares, precisamente, les da sentido, importancia y orden, en el conjunto del saber. La primacía de la idea de Bien, así como las de Belleza y Justicia en Platón, la primacía de la filosofía entre las demás ciencias, no impide prestarles atención. La matemática, sobre todo, queda prestigiada como buena guía hacia la verdad última, y la matemática es decisiva en la ciencia moderna, como bien vio Galileo (“la naturaleza está escrita en lenguaje matemático”, expresión que tiene mucho sabor platónico). La música, la astronomía, la poesía, la gimnasia... tienen papel importante en la educación de la República platónica. Y el Liceo aristotélico, que podríamos considerar la primera universidad, era una auténtica sinfonía de saberes: experimentales, formales, metafísicos, físicos, biológi-

cos, humanísticos, jurídicos y políticos, lingüísticos, lógicos... Armonía e integración: hoy hablamos de “interdisciplinariedad”.

Interdisciplinariedad, sí, pero para que haya orden y concierto, deben todos los saberes estar bajo una dirección ¿cuál, sino del saber que se ocupe del fundamento último? Y éste es la filosofía primera o Metafísica, que es, sobre todo, la ciencia de Dios, fundamento del ser y del Orden del universo y, por ello, de la ciencia. Esto lo dice Aristóteles. Luego, para hacer posible las mismas ciencias particulares, es necesaria la filosofía, que *integra todo*.

La identidad y el fin de la universidad es, precisamente lo que significa su término etimológicamente: Tiene la misma raíz que “universal” y procede del latín: “*unus*” [unidad, totalidad]; “*versus*” (“hacia”) o el verbo “*vertere*” (“verter”). Se trata de una totalidad que es unidad y que, de su plenitud, se vierte hacia muchos, se expande. Si llegamos a captar esa verdad última, Dios, el Ser, que, es, a la vez, uno, verdadero, bueno, bello, y algo definido, ¿de qué modo quedarán prestigiadas cada una de las ciencias particulares que estudian los seres que se vierten de aquella plenitud, seres que forzosamente, por proceder de tal fuente, son unos, bellos, buenos, verdaderos y con una naturaleza definida?

Entonces, ¿es posible ser verdadero universitario sin experimentar, al estudiar e investigar debidamente, el entusiasmo y atractivo por la belleza, la verdad, la unidad y bondad de todo? Y ¿no es importante conocer por qué todo es tan bello, bueno, etc? ¿Acaso no empezó la ciencia con este descubrimiento, con el asombro ante el orden de la *physis*, y de ahí concluyeron que había un *logos*, un *arjé*...? “*Todo está lleno de dioses*”, decía el gran sabio Tales de Mileto, ¿qué vería al contemplar la naturaleza...? Los científicos-filósofos, hasta bien recientemente, no han podido hacer ciencia sin elevarse a Dios. La “Interdisciplinariedad”, parte de la misión de la universidad, es imposible sin un principio rector. Y ¿cuál ha de ser, sino el Bien? Por ello el universo –misma raíz que “universidad”- es Cosmos [orden] y la universidad debe ser un *Cosmos del saber*: Integración, interdisciplinariedad, mutuo enriquecimiento y fecundidad, buscando la clave de unión, que es Dios, un Dios-Verdad, que se “vierte” hacia [“versus”] todos los seres... y una universidad que se vierte hacia la sociedad para inundarla de verdad,

belleza, bondad, unidad, orden... una Universidad que sale de sí misma hasta los que no llegan a sus aulas, los pobres de dinero o de sentido, y se las ingenia para llenarles de verdad, de belleza, de bondad... para crear una sociedad unida, en orden y en paz, una verdadera “cultura” y “civilización”, material y espiritual, donde seamos felices. Una universidad al servicio de la ecología, biológica y humana.

Misión sublime la de la universidad. Unidad de verdad que se vierte hacia... verdad “*en salida*”, pues, como decía santo Tomás, “el bien es difusivo de sí”. Lo será en la medida en que cada uno lo sea, cumpliendo su deber con pulcritud, siendo amigo de todos, respetando, siendo voluntario, estudiando con seriedad, siendo justo en las calificaciones, escuchando, aconsejando, investigando, con un estilo de vida bello, verdadero, unido, integrado, defendiendo el ser y la naturaleza de las cosas...

El Papa Benedicto XVI escribió un texto que no llegó a leer, porque no le dejaron, en su visita a la Universidad de la “*Sapienza*”, en Roma, el 17 de enero del 2008. Allí se preguntaba por la identidad y la misión de la universidad y, en resumen, hablaba de tres características: *la autonomía*, es decir, libertad frente a las autoridades políticas o de otro tipo; *el afán de conocimiento*, propio del hombre, que quiere saber qué es todo lo que lo rodea, quiere la verdad; y, en tercer lugar, el compromiso de *vivir esta verdad, ponerla en práctica*. Benedicto XVI insistía en afirmar que la verdad nunca es sólo teórica y recordaba a san Agustín, quien decía que “el simple saber produce tristeza”. Tiene que haber siempre una práctica de todo saber, un laboratorio donde se experimente vivencialmente, y una técnica o, al menos, un obrar —hoy se hacen talleres hasta de oración—. También, por supuesto, del saber humanístico, filosófico y teológico; práctica que no significa necesariamente experimentación positiva, ni utilidad contante y sonante, sino practicar el bien, pues “obras son amores”. El universitario debe ser misionero. Conclusión: misión de la universidad: llegar a la verdad sinfónica e interpretarla con entusiasmo, difundirla, convertirla en cultura, en auténtica cultura.

3. EL PELIGRO DE CONFUNDIR SU MISIÓN. ¿LA VERDAD AL SERVICIO DE LA VIDA O LA VIDA AL SERVICIO DE LA VERDAD?

Cuando Guardini afirma que “el sentido último de la universidad es conocer la verdad y precisamente por sí misma”, es consciente de que se opone a la opinión muy extendida —Nietzsche ya era muy leído—, de que: “No hay ninguna verdad que valga por sí misma [...]. La verdad tiene su sentido más bien en la vida, y debe buscarse por mor de la vida”.

Esta postura ya la defendieron los sofistas en el siglo V a. de Cristo, tras interminables guerras que habían extraviado el espíritu de las gentes: Enseñaban que la verdad está al servicio de la vida, del éxito..., de las emociones... —la “posverdad” ha existido siempre—. “A esta doctrina se opusieron con pasión Sócrates y Platón afirmando que la verdad existe por sí misma, y solo tras reconocer y afirmar ésta, ella sirve para la vida”. A Sócrates, afirmar la verdad objetiva, le costó la vida y a Platón la esclavitud, pero dejaron como herencia una escuela de pensamiento fecunda, una cultura y civilización.

Pues bien, esta afirmación sofista de que la verdad está al servicio de la vida se ha dado en toda la historia, pero de manera explícita y en las aulas universitarias, a partir del XIX y XX, tras Nietzsche, Marx, el utilitarismo y neopositivismo... Consecuencia: En la primera mitad del XX se han hecho, apoyados en ella, los más atroces experimentos estatales y políticos: “la verdad existe por mor del pueblo, del Estado. Pero la consecuencia ulterior e inevitable es la siguiente: Lo que es útil para la vida lo decide ésta misma, es decir, aquellos que tienen poder sobre ella”, nos advierte Guardini.

Y da razones por las que *la verdad no está al servicio de la vida, sino la vida al servicio de la verdad*: La vida no sabe, por sí misma, no sabe controlarse, no sabe ordenarse y cumplir su fin. Los animales y plantas sí lo cumplen, perfectamente, pero siguiendo un plan que ellos mismos no han elegido; lo cumplen precisamente porque se atienen a la verdad de lo que son. El hombre, en cambio, por su libertad, se confunde con harta frecuencia y junto a su voluntad de vivir está su voluntad de morir. El hombre, viviendo, opta también por la muerte y su degradación. Por ello, la vida, solo será realmente

vida —vida personal y la vida del pueblo o del Estado— si se somete a la verdad. No hay libertad sin verdad.

“Por ello, —firma Guardini— lo primero y decisivo, aquello de lo que depende que la vida sea realmente vida, es esto: la verdad. La universidad existe para descubrir esto, de modo siempre nuevo, para experimentarlo y anunciarlo. En esto descansa el ethos más profundo de la universidad, y si lo abandona, pierde su sentido, se convierte en una escuela profesional, con significado práctico pero no esencial-espiritual”.

La grandeza de la verdad proporciona los criterios de una vida recta, sana, fecunda y, además, hace posible nuestra dignidad, que desaparece cuando la vida se convierte en lo superior. Entonces, la persona se hace herramienta del Estado y pierde su dignidad. El hombre escapa a la dependencia, bien del Estado, bien de sus impulsos psíquicos, cuando toma posesión de sí mismo, es decir, cuando piensa. Su grandeza está en su pensamiento, como decía Pascal. Solo la verdad puede hacerle libre.

Si la verdad pasa a ser una ayuda para vivir, el hombre pasa a la “*falsa libertad de la naturaleza* (la del animal), aunque se sea rector de una universidad y se use traje de marca (pensemos de nuevo en los intelectuales nazis). En cambio, si la verdad está por encima del hombre, en la grandeza de su valía absoluta, y él entra en contacto con ella, entonces se traba aquella relación que salvaguarda a la persona en su libre dignidad”. Saber esto, darlo a conocer y defenderlo es la tarea más propia de la universidad”.

Pero si la universidad no cumple su misión; si yo, universitario, en vez de ir a la universidad a crecer como persona, voy a pasarlo bien; si, en vez de prepararme para ejercer la profesión al servicio de la sociedad, busco solo ganar dinero; si investigo movido solo por el interés o la utilidad, sin preocuparme del alcance que pueden tener mis descubrimientos; si no busco la verdad, si me adhiero a una pseudofilosofía, obstinada en negar lo trascendente y al hombre mismo... ¿Qué peligro corremos? ¿qué peligro tiene confundir el fin de la universidad y decir que está al servicio de la vida?

El peligro más grande, para la universidad, el hombre y la sociedad. Guardini tiene en la mente este peligro pues ha vivido dos guerras mundiales, siendo expulsado de la universidad de Berlín tras la primera guerra mun-

dial. No solo él, una gran corriente de intelectuales que emerge en estos momentos —ya mencionamos a Husserl— coincide en esta crítica. Pero este peligro es actual y real en nuestras universidades. En muchas, incluso en universidades que llevan el título de “católicas”, se forman líderes que, bajo los términos de “derechos humanos” y “dignidad”, ponen los cimientos de una profunda esclavitud del hombre y pérdida de su dignidad. El peligro aparece gráficamente descrito en un *Un mundo feliz*, de Huxley; es el nuevo estilo de guerra, distinto al de los totalitarismos del XX, pero más taimado y dañino. Un ejemplo de ello es la difusión universal, por vía, en gran parte, universitaria, de la *Ideología de género* a través de todo tipo de cátedras y cursos creados a este fin, de los que salen juristas, periodistas, maestros, políticos, sociólogos, psicólogos, etc.

Es nuestro deber trabajar para evitar que la universidad —cada uno de los universitarios, según su responsabilidad— pierda de vista su misión. Este es el principal desafío.

4. DESAFÍOS

¿Qué desafíos tiene la universidad hoy? Son muchos, y de distinta índole. Creo que el más importante es el que atenta contra su misión e identidad, que es *buscar la verdad y difundirla*. Es el mayor desafío y el más difícil, porque, primero, no se cree en la verdad y segundo, porque la mayoría de los que sí creen son muy cómodos y cobardes para difundirla, cosa que no les ocurre a los que no creen para difundir su increencia.

Respecto a la no creencia en la verdad, ya hemos hablado, pero me gustaría insistir en un aspecto muy presente en casi todas las universidades, aun católicas, porque impregna la sociedad; me refiero a lo que Newman titula en un discurso “Un modelo actual de incredulidad”⁴, “actual” en 1854, que es cuando lo escribió, y ahora, 163 años después. Consiste este modelo de incredulidad en afirmar que *la religión no es objeto de ciencia* —Ni, añadi-

⁴ En *La idea de la universidad II. Temas universitarios. Lecciones y ensayos ocasionales*, pp. 157 ss.

mos, en general, las verdades metafísicas—. No se niega que haya convicciones y creencias —las cuales cada uno es libre de tomar o no, y del modo que quiera—, pero sí se niega que estas convicciones puedan afirmarse con rotundidad como verdaderas, ya que otros piensan otra cosa. Por tanto, es absurdo gastar tiempo en la religión; es un esfuerzo inútil y sin salida pretender convencer a otros, y este empeño, además, trae disputas. En fin, se dice que el cristianismo es la causa de todos los males, que “ha sido la ruina del auténtico conocimiento porque ha hecho que el pensamiento se aparte de las cosas que puede conocer y se dedique a las que no puede conocer [...]; deja lo alcanzable por lo inalcanzable”.

Estos argumentos, afirma Newman, son meras suposiciones no demostradas, pero dichas con tal rotundidad, que parecen verdaderas —nuevo ejemplo de “posverdad” —. Estos filósofos escépticos “no han demostrado la evidencia de que no se puede alcanzar la verdad religiosa [ni metafísica, ética..., toda verdad no positiva]. Por el contrario, dice, “un buen número de inteligencias poderosas han argüido, con bastante fuerza, al menos, que sí puede alcanzarse”. Pero es más fácil convencerse de lo contrario, aunque sea irracional, y entonces sentir desprecio y odio hacia la iglesia, a la que se ve como causante de todos los males.

Pues bien, estos escépticos opositores a toda trascendencia no se oponen a la fe con violencia, lo cual provocaría mayor adhesión a la fe, se limitan a hacerle competencia (y a toda verdad trascendente, metafísica, añadimos). Dirían así: “Pondréis fin al largo reinado del sombrío mundo de lo invisible a base, sencillamente, de exhibir lo visible”. De este modo, las ciencias experimentales, que son buenas, al presentarlas como la única verdad, eclipsan lo trascendente. Incluso los hay que esperan refutar, con hechos positivos, la creencia en Dios [me viene a la cabeza el astrofísico Stephen Hawking]. No se cerrarán las facultades de Teología —sería poca tolerancia—, pero, minimizándolas, pretenden que, poco a poco se queden vacías.

Es un fenómeno psicológico que, cuando nos fijamos en un objeto con exclusividad, nos es muy difícil percibir otro que no sea ése, o tendemos a considerarlo falso. El científico que solo haya estudiado hechos experimentales, sentirá repugnancia ante lo no experimental. Por otra parte, se presenta

lo experimental como objeto deslumbrante, y en verdad lo es, pero se destaca el resplandor mundano de la utilidad y no el resplandor del ser y del sentido. La técnica deslumbra con sus posibilidades ilimitadas y tienta la voluntad de poder del hombre. La utilidad es buena, pero no es el valor supremo y es dañina si se la antepone a la verdad.

Pues bien, a esta tramada desconfianza hacia la verdad, suplantada por la voluntad de poder, se suma la falta de voluntad y la cobardía para buscarla y, de quien la ha encontrado, de difundirla. Creo que hacer frente a éste principal desafío, tan difícil, será posible poco a poco, si una minoría, con entusiasmo y constancia, trabaja hasta lograr un cambio de mentalidad. La oposición social y los prejuicios se deben enfrentar con voluntad y valentía, admitiendo y aclarando en qué consiste la falta de “utilidad” de la filosofía y de la verdad en sí, y gloriándose de ello. Aristóteles decía de la filosofía, que es el único saber que “no sirve” y, precisamente por eso, es el único saber “libre”. No “sirve” porque no es “siervo”, porque se busca por sí mismo y no con vistas a otro fin.

Pero miren, hoy todas las universidades buscan, de modo casi exclusivo y afanoso, preparar buenos profesionales, como los pide el mercado; las mejores invierten mucho en tecnologías y buen profesorado. Pero fíjense: las universidades de Estados Unidos están entre las mejores del mundo, pero la sociedad tiene cada vez más problemas de delincuencia, drogadicción, mala educación, falta de competitividad industrial y baja calidad de los funcionarios públicos. Las empresas consideran que no salen bien preparados de la Universidad, que saben cosas pero no tienen competencias para solucionar conflictos, ser creativos, flexibles ante los cambios que se presenten, solidarios, serenos y con dominio emocional... Todas estas competencias exigen un mundo de valores no experimentables y que pertenecen al campo de la Ética, y filosofía. Las personas con frecuencia se quiebran afectivamente o fallan en la solidaridad, coherencia o compromiso. Así no hay buenos profesionales. La causa va más allá de meras técnicas psicológicas o pastillas; la persona se quiebra por falta de sentido (Victor Frankl y su escuela de logoterapia lo han demostrado suficientemente). Si la universidad prepara los trabajadores de la sociedad, debe, ante todo, trabajar en esta competencia que

muchas veces no se tiene en cuenta y es la de la inteligencia espiritual, la comprensión y transmisión del sentido último. Hora es ya de que disciplinas como la Ética, Antropología, Teología, Metafísica, etc. dejen de ser asignaturas de relleno y secundarias.

Es deber nuestro demostrar que la filosofía y la fe sí sirven, y para mucho; sirven sin ser siervas sino de la verdad; sirven porque “reinar es servir”. Al defender esto no se trata de que la universidad deba pretender solo el saber por el saber, por el mero gusto de ello. Tanto Platón como el marxismo lo criticarían (“los filósofos se han limitado a conocer el mundo, lo que hace falta es transformarlo”, dirá Marx). Se trata de buscar la verdad teórico-práctica, indisolublemente unidas, como Marta y María: Saber, contemplar, sí, pero para hacer; sí, también para hacer: técnica para el bien común, sobre todo de tantos que no tienen cosas; pero, sobre todo, saber obrar, obrar el bien. Tenemos que demostrar que la filosofía y la fe sí sirven; lo tenemos que demostrar, ante todo, experimentalmente, con la vida.

Y pediremos a los escépticos que demuestren ellos su aserto: que no puede haber ciencia de lo espiritual y trascendente; que den razones sobre su principio “solo lo experimental es cognoscible”. Porque esa misma afirmación no lo es. Y es que no dan propiamente argumentos, sino imaginaciones y, por eso, como Dios, el alma, la dignidad humana no son inimaginables -forzosamente, pues son realidades espirituales-, concluyen que son irracionales. Pero, por ejemplo, de que sea inimaginable el infinito no se concluye que sea irracional; de hecho se opera con él en matemáticas. Razón y fe son compatibles, pero una razón “amplia”, como defiende Ratzinger, y no la razón reducida a la experiencia.

El discurso del cardenal Newman al que me estoy refiriendo, está en la línea de Husserl y de Guardini. Nos presentan el desafío principal y permanente a la universidad desde la modernidad. Dice Guardini: “Sus conocimientos son acertados, pero permanecerán encerrados en su dominio particular. Le falta la claridad última y la genuina fecundidad intelectual. Y aunque este investigador llegue a las preguntas fundamentales de la propia esfera, no está a la altura de ellas, porque su solución presupone el conocimiento filosófico. Esto lo vemos, por ejemplo, en la confusión que reina en la esfera de

la ciencia de la naturaleza con respecto al problema de la causalidad o en la perplejidad del pensamiento jurídico en lo referente al fenómeno del derecho como tal”. Ciertamente, no son competentes muchos grandes científicos para explicar el porqué del universo mismo o el porqué de la dignidad y derechos del hombre. Por eso en la Declaración de los Derechos Humanos no se pronunciaron sobre su fundamento. En este terreno, el fundamental, grandes investigadores en su campo, son ignorantes, insensatos e imprudentes cuando se pronuncian sobre el fundamento último de sus objetos de estudio. Pero esto no es serio ni universitario.

Concluimos con que es necesaria una fundamentación filosófica de las ciencias particulares para darles sentido, si es que han de comprenderse correctamente y poder insertar su función en el todo de la cultura, que es la misión de la universidad. Además, en todas las carreras debe estar presente, una formación humanística y ética. Esta tarea es, para cada ciencia, tan imprescindible como los cimientos de la casa.

El beato cardenal Newman defiende que no hay Ciencias sin Humanidades pues éstas forman mejor la cabeza que aquéllas, en la cuestión del fundamento y del sentido. Dice que, si las ciencias y las técnicas han florecido en Occidente es, en primer lugar, porque fue un ámbito y una cultura en la que se cultivó la interioridad; así el hombre encontró las razones para comprender el mundo. Por el cultivo del espíritu surge la universidad y la civilización, por este cultivo se mantuvo⁵.

¿Y cómo logrará la universidad vencer este desafío? Con la responsabilidad de cada uno de sus agentes⁶, desde el rector hasta los empleados, pero, principalmente, los directivos y profesores. Claro que esto puede hacerse mejor en una universidad privada; bien, pues que en éstas, al menos, se haga; y en las públicas, que cada uno, según su responsabilidad, haga lo que pueda. En cualquier universidad, por muy politizada o mercantilizada que esté, cada

⁵ Cf. “Cristianismo y Letras”, conferencia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras en noviembre de 1854, publicada por la Universidad Católica de Irlanda. En *Idea de la universidad* [2104], pp. 33 siguientes.

⁶ Cf. Conferencia de Romano Guardini citada: “Responsabilidad del estudiante para con la cultura”, 1954. En *Tres escritos sobre la universidad*.

cual debe cumplir su misión y vivir siempre según la verdad, íntegramente, pues la universidad no existe sin los universitarios. Pienso ahora en el movimiento de la Rosa Blanca, movimiento de estudiantes de la universidad de Munich, liderado por Sophie y Hans Scholl en contra del partido nazi, los cuales fueron sentenciados a muerte por este partido por defender la verdad. Pienso en el influjo del Círculo de Gotinga: Husserl y sus entusiasmados discípulos. Pienso en el Mayo del 68... por poner solo unos ejemplos. El poder de una minoría para cambiar el mundo es innegable. ¿No es posible formar un grupo de estudiantes entusiasmados en torno a un maestro, que no es necesario que sea un genio como Husserl o Guardini o Newman..., basta que crea en la verdad y se comprometa? Por aquello de san Agustín de que “el simple saber produce tristeza”...

Los hijos de la luz deben actuar, con más entusiasmo y astucia que los hijos de las tinieblas, y la universidad es el principal frente de batalla, con las solas armas del pensamiento y del diálogo. Proponer, no imponer, pero proponer y proponer, tras haber reflexionado. Se necesitan causas eficientes, eficientes.

Para ello, también, quien tiene esta responsabilidad, debe cuidar el modo de acceso a la universidad, de estudiantes y profesores. Examinar, no tanto la erudición –ahora sirve de poco, con Internet- como el tener la cabeza amueblada, y, sobre todo, el interés y la humildad por amueblársela.

Más desafíos hay, por supuesto; está el *desafío económico*, pues la universidad no es un ente ideal, sino encarnado, en hombres concretos y en edificios, muebles, máquinas... dinero. No nos vamos a detener en este aspecto, solo preguntarnos ante el hecho de que el costo al Estado de la universidad es cada vez más gravoso: ¿cómo se soluciona? ¿Haciendo recortes?, ¿de qué? ¿de profesores? Pero, ¿a quién recortamos? ¿suprimiendo cátedras y cursos poco rentables...? ¿cuáles?, ¿competir con otras universidades con sistemas de evaluación de calidad, yendo a la caza de alumnos...? Y ¿cómo ganamos alumnos? ¿Rebajando la exigencia? ¿Ofreciéndoles cursos, seminarios, másters entretenidos, que suele demandar el mercado, la política, las emociones? ¿Sometiendo a los profesores a inventarse estas novedades atractivas y rebajando las disciplinas fundamentales? Si el economicismo se

lleva al extremo, se aniquila la universidad como tal pues pierde su autonomía, sometiendo la verdad a la vida, ya que la verdad no suele estar entre los productos del mercado, política y medios de comunicación. Con esto menciono simplemente otros desafíos: políticos, sociales...

Es preciso discernir, a la hora de seleccionar profesores, estudiantes, cursos, carreras, dinero... lo que más ayude a la Misión de la universidad, distinguir lo esencial de lo accidental y accesorio. En cuanto al dinero, hay que educar en la austeridad, a profesores y alumnos; no disminuir la exigencia por miedo a perder alumnado; disminuir o no, el precio de la matrícula, pero sí establecer un buen sistema de becas, porque hay estudiantes muy buenos que no tienen dinero, estudiantes también del Tercer Mundo, para que puedan acceder y llevar a su patria la semilla de la civilización; seleccionar bien a los estudiantes y profesores; buscar ayudas de personas influyentes y adineradas, a las cuales, por otra parte, se les hace el favor de ser generosos.

Pienso que si la universidad tiene prestigio por su buen hacer, porque se pone a la verdad y a la dignidad de la persona en el centro, si cumple con su misión responsablemente, alumnos y padres estarán contentos y la matrícula subirá; pues con pocos alumnos, ciertamente, hay muchas limitaciones, además de que es mejor que muchos se beneficien que no unos pocos.

CONCLUSIÓN: RESPONSABILIDAD EN LA MISIÓN, ¿A QUÉ SOMOS ENVIADOS?

Yo, profesor, estudiante universitario, investigador, personal no docente... tengo una misión. La universidad no es nada sin mí y sin ti y el otro y cada uno. Así pues, nos hacemos la pregunta personalizando, solo así nos haremos cargo de nuestra responsabilidad. ¿A qué soy enviado? En otras palabras, ¿qué significa ser universitario? No es buscar mi interés particular exclusivamente: conseguir el título de ingeniero y ya está, no; conseguir prestigio por mis publicaciones, tener un buen sueldo... Desde que entro a formar parte de esta institución, tengo una misión especial, soy "misionero". Relean el mito de la caverna: el prisionero liberado no quería volver a la caverna, pero vuelve por amor a sus compañeros, por deber de compartir la verdad

que ha visto. Y sus compañeros, al no entenderle, le matan. Sócrates sí que fue un modelo de universitario frente a la sofística, primer ejemplo de la “*posverdad*”.

Nuestro compromiso es público, es político... ¿formamos a los dirigentes de la sociedad del mañana, con todo el riesgo que esto supone —aunque no creo que nos lleguen a condenar a muerte, como a Sócrates—, o dejamos que los forme una universidad sometida a los medios, al mercado y al Estado?, ¿hemos caído en la cuenta de lo que esto significa?, ¿tendremos que lamentarnos luego, repitiendo las críticas de Newman, Husserl o Guardini?

Revista *Cuadernos de pensamiento*

Normas de publicación de originales

La revista *Cuadernos de pensamiento*, de periodicidad anual, es la revista del Seminario de Pensamiento “Ángel González Álvarez” de la Fundación Universitaria Española. Su objetivo es la investigación y difusión del pensamiento filosófico, jurídico, político y pedagógico, desde una perspectiva multidisciplinar. Publica exclusivamente artículos originales. La lengua habitual de expresión es el español, y se dirige principalmente a los investigadores de lengua española.

Normas de publicación

1. Todos los escritos que se envíen para su publicación, tanto estudios como reseñas, deben ser completamente inéditos. Mientras están en proceso de evaluación o de edición, no deberán remitirse a ninguna otra publicación. Una vez hayan sido publicados, los autores podrán utilizar sus textos con total libertad, aunque citando siempre su publicación original en *Cuadernos de Pensamiento*.

2. La revista *Cuadernos de pensamiento* publica artículos en español, pero el Consejo editorial puede considerar excepcionalmente la oportunidad de publicar alguna contribución en inglés, alemán, italiano o francés.

3. Serán considerados para publicación los siguientes tipos de trabajos:

Estudios. Se consideran *Estudios* trabajos filosóficos, jurídicos, o educativos, sobre la temática de la revista, que expongan con profundidad y rigor científico aportaciones novedosas o sean un resumen o síntesis de investigaciones precedentes. Tendrán una extensión máxima de 10.000 palabras.

Reseñas. Se consideran *Reseñas* escritos donde se exponga con brevedad y

concisión el contenido y valoración de una obra de reciente publicación relacionada con a temática de la revista. El escrito no superará las 2.000 palabras ni será inferior a 500.

4. Los *Estudios* se presentarán de acuerdo al siguiente orden y estructura para facilitar el proceso de revisión anónima:

a) *Página de Título*. La primera página contendrá: el título del artículo, en español e inglés, el nombre del autor y denominación completa de su Universidad o centro de trabajo y la dirección postal completa del autor y dirección del correo electrónico.

b) *Página de Resumen y Palabras-clave*. Una segunda página independiente debe contener el título del artículo, un resumen del contenido del artículo (150-250 palabras) y el listado de palabras clave en español (5 palabras), seguido de un *Abstract* en inglés y de *Keywords* con la misma extensión.

c) *Texto del trabajo*. La tercera página y siguientes serán las dedicadas al texto de la investigación.

5. Los *Estudios* se acompañarán de una carta de presentación asegurando la originalidad del artículo, pidiendo la consideración del mismo y la declaración de no envío simultáneo a otras revistas.

Proceso editorial

6. Los trabajos serán enviados por correo electrónico al siguiente e-mail: pensam@fuesp.com

7. En un plazo habitual de dos meses y medio, y máximo de seis, el Consejo de Redacción comunicará la aceptación o rechazo de un artículo, junto con las observaciones o sugerencias. En el mes de junio, el Consejo de Redacción selecciona, de entre todos los artículos aceptados, cuáles se incluirán en el número que se publica en diciembre de cada año e informarán de ello a los autores correspondientes.

8. Los autores de estudios en vía de publicación recibirán la prueba del texto tras ser compuesto tipográficamente, para su inmediata corrección. Procura-

rán corregir las pruebas (primeras y, si fuese necesario, segundas) en un plazo de quince días.

Una vez publicado, recibirán gratuitamente un ejemplar del correspondiente número de *Cuadernos de Pensamiento*, que se publica en papel y en formato electrónico en la Web de la Fundación Universitaria Española:

www.fuesp.com

Formato de los Estudios

9. El texto se redactará en Word 7 o superior, con márgenes 2,5 cm, formato Dina A4, tipo de letra Times New Roman 12 (con excepción de las notas que tendrán un tamaño de 10) espacio interlineal sencillo, márgenes sup. e inf. 2,5 cm, dcha. e izda. 3 cm. Las notas a pie de página seguirán numeración correlativa.

10. Los diversos apartados o secciones del artículo se numerarán del siguiente modo: 1.1.1., 2. 2.1. 2.2. Los títulos de posteriores subdivisiones deben seguir una ordenación alfabética, así: a) b) c), etc.

11. Las citas en el cuerpo del texto serán breves, y han de ir entrecomilladas: “así”. Para introducir un término explicativo dentro de una cita se usarán corchetes, como en el siguiente ejemplo: “La vinculación de ésta [situación especial] al fin del agente...”. Se evitará resaltar en texto con mayúsculas.

12. Las referencias bibliográficas siempre deben ir a pie de página, y nunca en una bibliografía final ni en el cuerpo del texto. Deben tener el siguiente formato:

a) Si se cita un libro: inicial del nombre del autor, apellido (en versales); título (en cursiva); editorial, ciudad y año de publicación (estas dos últimas voces sin signos de puntuación entre ellas), páginas a las que se hace referencia. Autor: *Título*, editorial, lugar, año, páginas citadas. Ejemplo: J. TOUCHARD, *Historia de las ideas políticas*, Tecnos, Madrid 2006⁶, 3-5.

b) Artículos en revistas: Autor, “Título del artículo”, *Nombre de la Revista*, volumen (año) páginas. Ejemplo: J.A. MUÑOZ ARNAU, “Las proposiciones no de ley”, en *Anuario Jurídico* de La Rioja, 3, (1997) 387-479.

c) Si se cita un artículo dentro de un libro en colaboración de varios autores, y cuya edición ha corrido a cargo de otro(s): inicial del nombre del autor del artículo, apellido (en versales); título del artículo entre comillas), inicial del nombre del editor del libro, apellido (en versales); título (en cursiva); editorial, ciudad y año de publicación (estas dos últimas voces sin signos de puntuación entre ellas), páginas a las que se hace referencia. Ejemplo: E. ORTIZ, “Conflitto delle facoltà nell’atto umano”, en L. MELINA, J. LARRÚ, *Verità e libertà nella teologia morale*, Pontificia Università Lateranense, Roma 2001, 197-205.

d) Obras colectivas: Normalmente, se indicará el o los editores/coordinadores. Ejemplo: A. MUÑOZ ALONSO, J.I. ROSPIR, (eds.): *Comunicación política*, Universitas, Madrid 1995, 243-304. Si son muchos autores y no figura el director ni coordinador del volumen, puede ponerse la indicación AAVV (Autores Varios) o VVAA, o bien ponerse el título del libro.

e) Referencias electrónicas (Internet). Ejemplo: F. DE QUEVEDO, *Historia de la vida del Buscón*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante 1999, [versión electrónica].

Disponible:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01365062199070484197857/p0000001.html/> [consultado 13 de enero de 2015].

13. Pueden usarse referencias abreviadas en los siguientes casos:

a) Si se cita nuevamente un volumen o una revista refiriéndose a la misma o a otra página(s), se escribe solamente el apellido del autor (en versales), o.c., y después la página a la que se hace referencia. Ejemplo: J. NORIEGA, o.c., 156.

b) Si el mismo autor de la misma obra aparece en dos o más referencias inmediatamente sucesivas, se indica *ibid.*, (en cursiva), seguido de la página a la que se hace referencia. Ejemplo: *ibid.*, 223.

c) Si la referencia inmediatamente sucesiva es del mismo autor, pero de otra obra, se indica con ID., (en versales), seguido del título de la obra según

las normas arriba indicadas. Ejemplo: ID., *El destino del eros*, Palabra, Madrid 2005, 223.

d) Cuando se hagan referencias a un autor sin citarlo textualmente, se pone a pie de página las indicaciones necesarias para que el lector pueda encontrar la obra y, si procede, el párrafo al que se alude. La nota a pie de página comenzará con la expresión confer (confróntese con) abreviada en Cf., seguida de la inicial del (o de los) nombre(s), del apellido del autor, y del título, y, ocasionalmente, de la indicación de la página o de las páginas concernientes.

14. Para garantizar la correcta transcripción de los textos en griego, deberán estar escritos con la fuente *Gentium*, disponible gratuitamente para Windows, Mac y Linux Debian/Ubuntu en la siguiente dirección:

http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=Gentium_download

Si se necesita usar caracteres de otras lenguas no incluidos en dicha fuente, será preceptivo emplear una fuente Unicode.

Normas para las reseñas bibliográficas

15. Cada reseña debe tener entre 600 y 1.200 palabras, y ser completamente original e inédita.

16. Salvo casos excepcionales, no se aceptarán reseñas de libros con más de tres años de antigüedad. Las obras recensionadas han de ser primeras ediciones, o bien reediciones con modificaciones sustantivas.

17. Para evitar conflictos de intereses, es preferible que no estén escritas por personas cercanas al autor del libro recensionado o que hayan colaborado en su edición o diseño.

El autor de un libro recensionado no debe tener ascendiente profesional sobre el autor de la reseña, como es el caso de un director de tesis o de un miembro del mismo grupo de investigación.

18. Si es preciso incluir alguna cita diferente a la del libro que se está reseñando, se hará en el cuerpo del texto, entre paréntesis, siguiendo lo que se indica en los nn. 11 y 12. Si la cita es del libro que se está reseñando, basta con incluir el número de página, así: (p. 63), o (pp. 63-64). Al final de la reseña, el autor hará constar su nombre, su universidad, o afiliación sin incluir la dirección postal, y una dirección de correo electrónico.

Nota de copyright

Licencia de uso: Los derechos de los artículos publicados serán propiedad del autor, pero en cualquier medio físico o digital que los emplee será obligatorio señalar que han sido publicados en la revista *Cuadernos de pensamiento*.

Madrid, 1 de octubre de 2017

