



A IDEA DE UNIVERSIDAD.

Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers

Mónica Luque

Agradecimientos

Presentación

Prólogo

INTRODUCCIÓN

- I. Nuestro objeto de estudio
- II. Antecedentes
- III. Reflexiones metodológicas

CAPÍTULO I MARCO CONCEPTUAL

- I. Una explicación previa
- II. Origen de la idea de universidad
- III. Contemplación de la universidad como problema

CAPÍTULO II LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN JOHN HENRY NEWMAN

- I. John Henry Newman: Su vida y su obra
- II. Una nueva universidad para los católicos de Irlanda
 - A. Estado de la educación universitaria en 1850
 - B. Formación de la nueva universidad
 - C. El fracaso del proyecto
- III. La idea de universidad en John Henry Newman
 - A. Introducción
 - B. Génesis y evolución de su pensamiento: De Oxford a Dublín
 - C. El modelo de universidad propuesto por John Henry Newman

CAPÍTULO III LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN JOSÉ ORTEGA Y GASSET

- I. Introducción
- II. José Ortega y Gasset: Su vida y su obra
 - A. La vida como político
 - B. La vida como espectador
 - C. La vida como filósofo
- III. Misión de la universidad en José Ortega y Gasset
 - A. Biografía del tema universitario
 - B. La raíz de la reforma universitaria propuesta por José Ortega y Gasset

CAPÍTULO IV LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN KARL JASPERS

- I. Introducción
- II. Karl Jaspers: Su vida y su obra
- III. Génesis de las ideas acerca de la universidad
- IV. La idea de la universidad en la filosofía de Karl Jaspers
 - A. La ciencia
 - B. La comunicación
 - C. La verdad
 - D. El hombre
 - E. La trascendencia

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

- I. Newman, Ortega y Jaspers: Hacia una nueva comprensión
 - A. Primera cuestión: La imagen unitaria del mundo
 - B. Segunda cuestión: Hacia la extensión del significado atribuido a la autonomía universitaria
 - C. Tercera cuestión: La formación del hombre
- II. Hacia la búsqueda del valor aportado por la idea de universidad

Bibliografía

**LA IDEA DE UNIVERSIDAD.
Estudios sobre
Newman, Ortega y Gasset y Jaspers**

Por Mónica Luque

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin el aliento y estímulo de varias personas e instituciones que me ayudaron durante el tiempo que demandó su desarrollo. En forma especial, deseo destacar el apoyo del profesor Winfried Böhm quien me condujo hacia la posibilidad de abrir un nuevo ámbito para la reflexión sobre la universidad y del Dr. Miguel Petty por sus agudas observaciones y críticas. Para todos mi sincero agradecimiento y, en forma especial, para mi esposo Daniel y nuestros hijos Manuel e Ignacio, dedico las páginas siguientes.

PRESENTACIÓN

Los países de América Latina y el Caribe, cerca del fin de siglo, enfrentan transformaciones significativas en sus economías, y necesitan ajustarse —en un contexto de revolución de conocimientos y disponibilidad de nuevas tecnologías— a una mayor apertura internacional y a una ampliación en bloques regionales respecto a sus mercados de bienes y servicios como también laborales. De igual manera buscan consolidar las formas democráticas de gobierno y una mayor participación ciudadana. En ese proceso de transformación, la contribución de la educación superior resulta estratégica e imprescindible. Si los países desean evitar quedar al margen de los progresos en curso, deben capitalizar los cambios y transformaciones para alcanzar una mayor prosperidad, una mejor calidad de vida para su población y una mayor solidez, eficacia y responsabilidad en sus instituciones políticas. Sin embargo, la educación superior, que enfrenta en nuestros días un proceso de masificación y diversificación de su demanda, da muestras de un deterioro de calidad y pérdida de relevancia para los otros niveles del sistema educativo, la economía y el sistema político en general. No sólo en los foros académicos sino en distintos sectores de la sociedad se explora, discute y analiza el papel que debe cumplir la universidad en un mundo sujeto a un vertiginoso proceso de cambio. Más que nunca se hace necesario volver la vista hacia atrás e indagar en torno al concepto y función que ha tenido la universidad.

En este orden de ideas, esta obra da cuenta de una perspectiva peculiar para el estudio y análisis de la universidad, a través de la tesis que *la idea de universidad*, considerada en sus rasgos esenciales y tal como fue concebida por los autores seleccionados, puede convertirse en una apelación totalmente original para nuestros días, pues en ella se brindan elementos fundamentales para descifrar problemas aun no resueltos sobre los que es necesario tomar conciencia. En consecuencia, se trata de una investigación de carácter teórico, interesada en desentrañar las ideas y representaciones conceptuales de la universidad. Sin embargo, aún cuando pareciera que la propuesta se halla escindida de las connotaciones y saberes deducidos del conocimiento objetivo de la realidad, el esfuerzo puesto de manifiesto en el replanteo del problema —a la luz de una concepción pedagógica y filosófica— permite establecer las condiciones críticas que el pensamiento en torno a la universidad precisa para alcanzar niveles tendientes a su transformación.

El texto se compone de tres momentos fundamentales. En el primero se analizan los elementos conceptuales y metodológicos que sustentan la razón del estudio: recuperar el sentido del espíritu original de la universidad. En el segundo de dichos momentos, se profundiza la idea de universidad a través de la reconstrucción e interpretación de tres obras: *The Idea of a University*, presentada por John Henry Newman en 1852; *Misión de la universidad*, escrita por José Ortega y Gasset en 1930 y *La idea de la universidad*, de Karl Jaspers, reelaborada en mayo de 1945 sobre la base de un proyecto homónimo publicado en 1923. En tercer lugar, por medio de la confrontación y

contrastación de los pensamientos vertidos por los autores estudiados, se avanza hacia un nuevo pensamiento sobre la universidad contemporánea.

Entre las conclusiones, es destacable el énfasis sobre la cuestión de la identidad y misión de la universidad para los tiempos modernos. De este modo, se cierra la proposición inicial: al reconstruir la idea de universidad no se pretendió únicamente el esclarecimiento desde sí misma, por el sólo afán de desentrañar las representaciones, sino también brindar elementos para profundizar y problematizar las posibilidades de su actuación. De allí el valor de la reflexión pedagógica, la cual no puede aceptar sólo aquello que brota de la experiencia o de la razón sino exigir un análisis más amplio, en un horizonte tanto más crítico, en la forma de una convicción personal.

Para el Departamento de Asuntos Educativos de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, a través del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESUP), constituye una satisfacción el presentar este trabajo de Mónica G. Luque para contribuir a esclarecer y profundizar el estudio sobre la significación y alcances de la universidad en la comunidad académica internacional.

Antônio Octávio Cintra

PRÓLOGO

El título de este libro podría, en un primer nivel de reflexión, parecer a un lector desprevenido como lejano o desvinculado de la realidad universitaria latinoamericana. Podría conjeturarse, tal vez, que el asunto debería requerir de un análisis empírico, factual y no una vuelta a la pura especulación teórica. Más aún, podría pensarse que hubiera sido de mayor interés preparar otro libro que se sumase a los cientos de miles existentes, que ilustrase el trabajo con datos estadísticos, minuciosas descripciones fenomenológicas, interminables relaciones de causa-efecto, que podría haber ofrecido una respuesta convincente para problemas como los del rendimiento, la calidad de la educación, el mejoramiento de la administración, la equidad educativa, por citar sólo algunos ejemplos. Frente a esos problemas ¿es posible esperar algún tipo de respuesta de tres clásicos como *Newman*, *Jaspers* y *Ortega y Gasset*, todos ellos europeos, revitalizando así un pensamiento crítico y de aguda prospectiva, capaz de resolver no sólo instancias actuales sino también futuras? No es ni aquí ni ahora cuando el lector debe esperar una respuesta a esta pregunta, sino que la encontrará a lo largo del trabajo que Mónica G. Luque desarrolla, a través de un discurso lógico, profundo y de un nivel académico poco frecuente en la literatura sobre el tema.

En las últimas décadas, la Universidad se ha destacado por la cantidad siempre creciente de su población y de su oferta. Las universidades están hoy abiertas para todos y ofrecen nuevas salidas profesionales. Han extendido además su servicio social a través de modalidades diversas de actividades de extensión universitaria frente a las demandas de medios sociopolíticos y culturales dinámicos y cambiantes. Se han incluido carreras que en otras épocas eran dictadas por otras instituciones educativas y persiste la preocupación porque sus egresados se inserten productivamente y con creatividad como actores y artífices del nuevo orden social que la sociedad del futuro exige al borde del siglo XXI. Este increíble ascenso en lo cuantitativo, visto no sólo en los países más industrializados, muestra una contrapartida en lo que respecta a la calidad de la cultura universitaria. Agudos críticos sostienen hoy, que es claramente observable la declinación de la universidad y aún arriesgan la opinión de una próxima muerte de esta primera escuela en el ámbito occidental. Una muerte por extinción, o sea una muerte por pérdida o, mejor dicho, por dispersión de su identidad.

La universidad siempre estuvo alejada de lo que se concibió como escuela y más tarde como sistema educativo. Nunca a lo largo de su historia la universidad se dedicó al mero proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se centró siempre en un *aprender a través de la investigación*. En tanto la escuela ofrecía respuestas de orden práctico, preestablecidas, “enlatadas” por estar ya hechas, la universidad provocaba un pensamiento dinámico, creativo, nunca preparado o prefabricado sino siempre “fresco”, listo para ser recreado nuevamente. Hoy, frente a la epistemología de la ciencia, transferir la universidad al ámbito de la escuela —“sistematizarla” dentro del sistema educativo— sería un anacronismo insuperable por el grado de tontería alcanzado. El trabajo de Mónica G. Luque nos convoca, de manera apasionante, a la dilucidación de un problema al que se ha aproximado de manera teórica reelaborando un pensamiento claro sobre la universidad y nos demuestra que, necesariamente, hay que tener la idea sobre la cual edificar posteriormente soluciones “reales”. Sin ideas no hay progreso posible: el mero análisis descriptivo o factual, por rico que sea, no es capaz de ofrecer criterios innovativos y en consecuencia, tampoco respuestas profundas y efectivas.

Las ideas y análisis presentados en este volumen corresponden a la tesis doctoral que presentara Mónica G. Luque como requisito final del *Curso Multinacional de Postgrado: Doctorado en Educación* que ofrece la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, bajo los auspicios del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y del que participan un elevado número de becarios de la región. Esa tesis —que fui invitado a dirigir— fue la primera que se presentó y su originalidad radica en presentar un punto de vista estrictamente pedagógico, sin perderse ni ahogarse en la inmensidad del mar de las ciencias sociales o campos afines. Se apoya en un concepto de pedagogía que no es ideológico ni ideologizante, no es operacional ni funcionalista, sino que es auténticamente *pedagógico* cuando su eje se encuentra en la reflexión profunda y

crítica en su triple dimensión antropológica, teleológica y metodológica. Quiero destacar que me he sentido profundamente complacido por haber podido acompañar en la proyección de su pensamiento a su autora. Hago sinceros votos para que este libro contribuya a consolidar la reflexión teórica e intercambio de información en América Latina y el Caribe.

Winfried Böhm
abril 1994
Würzburg, Alemania

**LA IDEA DE UNIVERSIDAD.
Estudios sobre
Newman, Ortega y Gasset y Jaspers**

INTRODUCCIÓN

I. Nuestro objeto de estudio

La extensión y profundidad de las transformaciones que la universidad ha experimentado en las últimas décadas constituye un problema por demás complejo. Y estas dificultades se han hecho sentir en el conjunto de los hombres y mujeres que, en algún momento decisivo de su existencia, han procurado elaborar un conocimiento que descifre la crítica situación en que la universidad se encuentra; instancia crucial, particularmente, en el caso latinoamericano. Como consecuencia de este impulso, hoy podemos advertir que existe un vasto conocimiento en torno a ella, pero también podemos percibir que ese saber procede por dos carriles diversos. A estas manifestaciones hemos denominado *idea de universidad y contemplación de la universidad como problema*.¹

En el primer caso, se trata de una reflexión que pretende suministrar los conceptos y principios fundamentales para entender el sentido de la universidad en su acontecer histórico y actual. Mas su proceder no debiera entenderse como una perspectiva dogmática, pues antes que indicar cómo y qué hacer, se patentiza bajo distintas fórmulas e interrogantes que llevan a preguntar sobre el significado y la finalidad de la universidad en cada tiempo y lugar. En oposición con estas expresiones se halla una segunda modalidad de comprensión, que se caracteriza por estudiar la universidad sobre la base de un saber empírico y analítico. El problema extremo de esta literatura reside en considerar como válido sólo el conocimiento que se deriva de esa comprensión objetiva. Por tanto, la imagen que ella nos sugiere para la universidad tiene que conformarse con la descripción inexorable de lo múltiple y diverso, pues procede de replicar la división que las ciencias establecen para la práctica investigativa. Recae así sobre nosotros la significación más decisiva: ¿cómo interpretar la universidad?, o mejor aún, ¿desde dónde aproximarnos para entender su sentido?

Esas preguntas representan el fondo mismo del motivo que sostiene este estudio, por eso vamos inspirados en la convicción de que al reflexionar sobre la universidad se debe asumir, como imperativo, el recuperar el sentido de su espíritu original. Pero este intento conlleva aún otra aspiración que se deduce de replantear el problema a la luz de una perspectiva pedagógica, de modo que la dilucidación de su origen y meta pueda trascender las visiones parciales y restringidas por donde circula actualmente el debate en torno a la universidad. Pero, ¿cómo trazar un marco capaz de distinguir lo que pueda llamarse “espíritu original” de la universidad?

Una fuente privilegiada para hallar el cauce donde esta pregunta encuentre su desenvolvimiento nos ha parecido provenir del estudio de su origen, en la Edad Media, y también de su ideal, proporcionado por quienes meditaban sobre la *idea de universidad*. De este modo, a la fecha histórica le hemos agregado el pensamiento que vertebró su realización, principalmente a partir del siglo XIX. Con ello nos fue facilitado comprender que cuando hablamos de idea de universidad, en realidad estamos aludiendo al pensar concreto y datado que sobre la institución se elaboró en circunstancias precisas. Así surgieron ante nosotros la presencia de tres modelos: el inglés, el francés y el germánico. Y con ellos, también las ideas críticas de tres pensadores, sobre los cuales resolvimos basar nuestro estudio: Newman, Ortega y Gasset y Jaspers. Tres autores procedentes de lugares y tiempos diferentes, que expresan su pensamiento a través de tres idiomas también distintos, con concepciones antropológicas diversas, procedentes de vivencias y experiencias radicalmente traspassadas por sus convicciones más íntimas y auténticas y, sin embargo, bajo una idéntica intencionalidad: recuperar el sentido y unidad de la idea de universidad.

Pero además, si hemos seleccionado los textos de estos tres autores, tan diversos entre sí, tan distantes, es porque en ellos está presente una condición singular: sus pensamientos no revelan

tan sólo el itinerario de una concepción individual-personal para la idea de una universidad, sino que interpelan a otras posibles concepciones e intentan “comunicarse” con ellas gracias a la estructura abierta y reflexiva por donde discurren. En sus palabras, los argumentos y conceptos conforman un hilo de pensamiento que posibilita el encuentro y les otorga la esperanza de volver a vivir, convirtiéndose, para quien se apropia de ellos, en un nuevo pensar.

Es por estas consideraciones que el objetivo de nuestro trabajo se compone de dos momentos fundamentales y una instancia previa. Primero se profundizará el estudio de la idea de universidad a través de la reconstrucción de las obras elaboradas por los tres autores mencionados: *The Idea of a University*, presentada por John Henry Newman² en 1852; *Misión de la universidad*, escrita por José Ortega y Gasset³ en 1930 y *La idea de la universidad*, de Karl Jaspers⁴ reelaborada en mayo de 1945 sobre la base de un proyecto homónimo publicado en 1923. Esta tarea nos ocupará a lo largo de los capítulos II, III y IV. Luego, como consecuencia del paso anterior, trataremos de integrar algunos de sus aportes más sustantivos, con el interés de vindicar la reflexión pedagógica, pues partimos de sostener que desde esta perspectiva se puede renovar la teoría de la universidad y elevar el nivel de las discusiones vigentes en torno a ella. Este paso constituirá nuestro capítulo final. Sin embargo, el desarrollo de estos propósitos requiere aún de una instancia previa, que será tratada en el capítulo I, por medio de la cual será posible comprender por qué nos resulta imprescindible, en el momento actual, retornar a la idea de universidad.

En consecuencia, puede decirse que nuestra tesis ha sido concebida como un tratado de carácter teórico, interesado en dilucidar el modelo de universidad que Newman, Ortega y Jaspers dejaron expuestos en sus obras. Quedan excluidos de este estudio los problemas derivados de evaluar el sistema teórico resultante desde el punto de vista de la comprobación de su correspondencia con la realidad. Tampoco se ofrecerá un recorrido histórico de la evolución del concepto de universidad. Simplemente trabajaremos con los enunciados y proposiciones formulados por los autores escogidos, con el interés de vislumbrar las enseñanzas que de ellos pudieran deducirse. Pero como se trata de la “reconstrucción” de las ideas expresadas por los pensadores seleccionados, se debe tener en cuenta que allí va implícito nuestro método de trabajo.

En efecto, antes de profundizar en el estudio de las obras mencionadas se elaborará un marco de análisis para cada autor, a través de un recorrido que presente sus vidas y pensamientos. El sentido de este detenimiento historiográfico —que hubiésemos deseado hacer todavía más breve— en modo alguno debe interpretarse como una contribución biográfica, ya que entendemos que ese no es el cometido principal que aquí se persigue. La inclusión de tales referencias obedece a otras razones. En primer término, fue un paso imprescindible para esclarecer las diversas posiciones, pues al escribir los textos sobre la idea de universidad ellos plasmaron, en un mismo movimiento, las propuestas surgidas tanto de sus conocimientos vitales como de aquellas ideas rectoras del conjunto de sus pensamientos. En efecto, aunque no lo declaren expresamente, puede deducirse que al referirse al tema, ellos se exponían a sí mismos, confrontando siempre los enunciados a la luz de las experiencias personales. Luego, separar las ideas de las vivencias, que son el marco en el cual ellas se inscriben, hubiera sacrificado el espíritu propio de sus preocupaciones, desnaturalizando el sentido y significado más auténtico de las obras aquí estudiadas. En segundo lugar, debíamos resguardar y conservar la independencia de los autores, asegurándonos de que al reconstruir sus ideas no se colaran nuestros conceptos y visiones. En consecuencia, esperamos que no podrá reprochárse nos haber procedido con interpretaciones extemporáneas y descontextuadas. Por último, el hecho de que el debate actual sobre la universidad se formule prescindiendo de los aportes de estos tres pensadores, —siendo Newman y Jaspers los más desconocidos— merecía una presentación cuidadosa de sus personalidades, de modo que al mismo tiempo podamos subsanar tantos años de ausencia de sus figuras.

Pero ¿por qué puede ser interesante dedicarnos hoy a este tema? La respuesta para esta pregunta puede hallarse en las proposiciones que siguen:

A. El discurso sobre la universidad ha experimentado en las últimas décadas una preferencia por analizar los problemas derivados de la realidad, olvidando que ellos no se explican por sí mismos, sino que es preciso construir un marco referencial —teoría— donde ubicarlos. Por ello consideramos que frente a las visiones de corte sociológico-administrativo-político y económico es preciso anteponer una interpretación pedagógica para la universidad.

B. Una teoría pedagógica para la universidad debe partir del esclarecimiento de la idea de universidad.

C. Como podrá verse por la bibliografía que presentamos, varios estudios —de reconocida importancia— han tratado, directa o indirectamente, argumentos concernientes a la idea de universidad: el problema de sus objetivos, el lugar de la ciencia y la investigación, la cuestión de la libertad académica, la cultura, etc. Sólo algunos escritores se han referido a los autores seleccionados aquí, pero *ninguno* se ha ocupado de estudiarlos en toda su complejidad y extensión. En otras palabras, lo que se quiere enfatizar aquí es que aún falta un trabajo que rescate las concepciones de Newman, Ortega y Jaspers desde una perspectiva que permita la reconstrucción racional de sus pensamientos, lo cual otorgaría la posibilidad de integrarlos en el cuerpo teórico de los debates actuales.

II. Antecedentes

El caudal de escritos acerca de nuestros autores es cuantioso, pues ellos se han ocupado de temas filosóficos importantes. Sus obras son más que significativas: Newman, con su vasta producción sobre temas teológicos, ha sido objeto de constantes revisiones y referencias, aún hasta nuestros días; Ortega y Gasset, quizás por nuestra tradición hispánica, se ha convertido en un escritor muy difundido, no sólo por sus propias obras, sino también por fuentes secundarias; por último, Jaspers, reconocido por sus aportes al problema de la espiritualidad, la psicología y la filosofía existencial, también ha generado que numerosos pensadores se ocupen de sus obras. Sin embargo, es justo decir que sus voces se distinguen no precisamente por el aporte que hicieron a la idea de universidad. Es que esos escritos, elaborados en ocasión de tener que expresarse públicamente —en conferencias— constituyen la porción menor de sus amplias producciones intelectuales. Por ello no debe extrañar que dichos textos, aun cuando se les reconoce casi hasta sumariamente, no hayan provocado hasta hoy demasiadas referencias en los intelectuales latinoamericanos ocupados del tema de la universidad. Ocurre que ni siquiera se encuentran al alcance del lector más erudito —salvo en el caso de Ortega, cuyas publicaciones son bien accesibles.

Así pues, al embarcarnos en la tarea de revisar antecedentes para este estudio, hallamos sólo dos escritores que se acercan al tema de la universidad desde una perspectiva que pretende conjugar las visiones de los tres autores seleccionados: Ángel Latorre⁵ y John Wyatt.⁶

La perspectiva de Latorre reside en confrontar a dichos autores a la luz de los problemas actuales. Él reconoce la importancia y trascendencia de las obras, pero su filiación sociológica no le permite despegar la mirada hacia horizontes más amplios. Para nosotros, el principal problema en Latorre es que no logra interrogar a los autores desde ellos mismos, es decir, no los interpreta. Luego, la imagen que logra extraer aparece como insuficiente y desnaturalizada.

Lo dicho anteriormente puede quedar ejemplificado al revisar sus conclusiones:

Las tentativas de encontrar la esencia de la Universidad en una idea central, fuese ésta la educación liberal como quería Newman... o la ciencia como lo han sostenido los teóricos de la Universidad alemana tradicional o la cultura como pedía Ortega, no han sido *justificadas por la experiencia*... las nostalgias del pasado son aquí, como siempre, estériles. Los problemas que señalaron en su tiempo los pensadores sobre la Universidad son desde luego reales...pero el

medio de intentar conjugarlos no puede arrancar más que del conocimiento y aceptación de la realidad, no de construcciones utópicas.⁷

Podrá advertirse, además, que para Latorre resulta demasiado fácil transitar entre distintos niveles de abstracción, lo cual le coloca ante un error interpretativo imperdonable: a) reduce la idea de libertad en Newman a una expresión intermedia —“educación liberal”— conduciéndose hacia una definición nominal que vale más por su moderna significación que por el sentido que se le imprimió casi un siglo y medio atrás; b) en referencia clara a Jaspers sostiene que la ciencia constituye el centro de su idea de universidad, pero olvida que el núcleo de la visión de Jaspers lo representa otro término y que, aun cuando destina bastante tinta al problema de la ciencia, su perspectiva no es unívoca con lo que actualmente se entiende por ciencia; c) por último, comete el desliz de pretender que las ideas puedan ser justificadas directa y linealmente por la experiencia, desplazando su discurso, con toda libertad, entre niveles de análisis distintos.

Existe, además, un segundo lapsus en Latorre. Sus interpretaciones acerca de las obras de nuestros tres autores devienen exclusivamente de considerarlas respecto a su “historia externa”,⁸ en consecuencia, el grado de entendimiento obtenido se reduce a lo anecdótico, no logrando captar lo esencial y definitivo, es decir, el significado. Por eso son constantes sus referencias a las circunstancias históricas —en términos de condicionantes— que rodearon las formaciones y desarrollos conceptuales y le resulta imposible poder conjugarlos con los tiempos presentes. Por el contrario, nosotros creemos que la genialidad de los escritores seleccionados para nuestro estudio exige un tratamiento distinto. Sólo dejándoles hablar por sí mismos es como podrán decirnos algo, de modo que recurrir a explicarlos desde las situaciones contextuales nos parece aquí un camino posible, aunque no necesariamente el más válido.

Algo diferente ocurre con Wyatt. Su propósito es volver la atención del público a siete pensadores que escribieron sobre la universidad: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich y Miguel de Unamuno. El argumento que él sostiene es que las voces de estos siete pensadores deberían ocupar un papel más destacado en los debates públicos actuales sobre la educación superior.

Desde el comienzo de su obra, Wyatt se esfuerza por situar las fuentes filosóficas de cada uno de los autores tratados lo cual le conduce, casi inevitablemente, a definirse a sí mismo en el plano de la filosofía de la educación superior. Por ello declara que más que esforzarse por categorizar sus pensamientos tratará de dejarlos hablar a ellos mismos. Pero lo que manifiesta con mayor claridad, a diferencia de Latorre, es la toma de conciencia sobre la clase de quehacer investigativo en que se ubica su trabajo, al cual denomina “una idea sobre ideas”. Si es verdad —señala más adelante— que el debate ha declinado, ello se debe a la profunda falta de credibilidad de la universidad, entonces: “...¿dónde deberíamos buscar, en la evidencia escrita disponible...para hacer recordar a los que están dentro o fuera de la educación superior porqué ellos deberían volver a creer en ellos mismos y en sus instituciones?”.⁹ A partir de esta posición no es difícil derivar que la obra de Wyatt se presenta con una gran riqueza interpretativa. Sin embargo, quizás por el ambicioso deseo de capturar a demasiados autores en un mismo esfuerzo, la perspectiva desde la cual aborda a Newman, Jaspers y Ortega y Gasset no alcanza a extraer de ellos todo lo que aún podrían aportar al tema.

III. Reflexiones metodológicas

La elección de los autores seleccionados se justifica en varios sentidos. En primer término, porque ellos representan el más alto nivel reflexivo en torno a nuestro tema. Esta afirmación no tiene que ver sólo con nuestro parecer e interés, sino que se halla debidamente documentada en la bibliografía especializada. Así lo sugiere Charles F. Harrold,¹⁰ cuando cita a Newman como el antecedente indiscutible en la conceptualización de educación liberal y universidad realizada por Robert M. Hutchins, Mark Van Doren, A. D. Henderson y Jacques Maritain hacia mediados del siglo XX. También Wyatt,¹¹ en la obra mencionada antes, señala que el texto de Newman acerca de la

universidad es el más consultado cuando se analiza la universidad moderna, al tiempo que declara que las obras de Jaspers y Ortega y Gasset tuvieron clara influencia sobre la enseñanza superior hacia los años 50 y 60.

Por nuestra parte, hemos encontrado referencias explícitas a los autores escogidos en: Rodolfo Mondolfo,¹² Octavio N. Derisi,¹³ Adelmo Montenegro,¹⁴ Francisco De Houvre,¹⁵ Jacques Maritain,¹⁶ Ángel Latorre,¹⁷ y, más recientemente, en el documento de Juan Pablo II¹⁸ referido a las universidades católicas.

Además del reconocimiento y vigencia que nuestros autores han tenido y aún mantienen, en algunos casos, todavía es posible que hallemos otras justificaciones para su intervención en este trabajo. Para ello nos parece pertinente atender a las circunstancias en que Newman, Ortega y Jaspers produjeron sus escritos; al carácter estructural que cada uno de ellos presenta y al modo como éstos impactaron sobre la realidad.

Cuando John Henry Newman fue requerido por el Obispado de Dublín para la fundación de la primera universidad católica de habla inglesa, él se vio ante el imperativo de idear una nueva institución. De allí lo importante de su aporte, pues en su planteo se hallan presentes el diseño de los principios y directrices fundamentales para llevar a cabo el ideal de la universalidad del conocimiento junto a la formación filosófico-espiritual que dicho ideal requiere. Pero aún más, como él debió formular toda su idea de la nada —ya que la universidad aún no existía y tampoco contaba con lineamientos precisos para su fundación— tuvo, en consecuencia, que ejercitar su capacidad reflexiva y crítica para ofrecer un modelo teórico antes que de carácter empírico. Es por este motivo, quizás, que su idea de universidad nunca llegó a concretarse realmente. Sin embargo, es a partir de esta característica que se ha hecho posible que su modelo fuese interpretado y re-interpretado, bajo diversas situaciones, tal como nos proponemos hacerlo nosotros ahora. Es que la idea de universidad en Newman tiene mucho más de ideal que de idea, si entendemos el ideal como diseño hipotético a seguir. Por ello es que se torna posible “trabajar” con sus ideas y “destilar” los soportes teóricos más trascendentes.

Con Ortega y Jaspers ocurre algo similar. Lo más original en ellos es que pudieron advertir los riesgos de la “profesionalización” y el declive de la universidad, en un tiempo de profundos cambios sociales y políticos. José Ortega y Gasset elaboró su “misión” para la universidad, como dijimos, en 1930. Si bien en un principio su obra se conoció sólo en España, debido al momento político que vivía, más tarde se reiniciaría el interés por ella en el ambiente anglo-americano, ingresando al debate y la definición de la era de mayor expansión de la enseñanza superior tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos. Pero aún se puede decir algo más. Ortega tiene el privilegio de traer la reflexión filosófica sobre la universidad, por primera vez, no sólo a España, sino al conjunto de los pueblos hispanohablantes. Con esto se quiere representar que antes de él no había existido el intento de pensar sobre la educación superior, tan decididamente y en vista de las condiciones locales —que compartimos los latinoamericanos por cuestiones que van mucho más allá de razones idiomáticas. Y este acontecimiento es algo tan trascendente que condiciona por sí mismo todo el futuro de la reflexión sobre la universidad en América Latina: en adelante toda referencia al tema que se pretenda no improvisada, se verá obligada a contar con su escrito para la universidad. Es como si sólo a partir de la obra *Misión de la universidad*, se pudiese dar cuenta de la circulación de la idea de universidad. Sin embargo, nadie podrá dudar si aún nos pronunciamos con duda ante la posibilidad de que, efectivamente, su letra haya sido asimilada y apropiada por quienes hablan de nuestras instituciones. Mientras tanto, desde Alemania, Karl Jaspers detiene su reflexión sobre el tema en dos oportunidades. Un primer escrito se produce en 1923, cuando las universidades de su país se estaban reorganizando después de la derrota de la Primera Guerra Mundial. La segunda versión fue revisada y cambiada con la intención de servir para la creación de las nuevas instituciones germanas, después de 1945. Pero a ambos textos les corresponde el mismo afán: la preocupación por re-fundar el espíritu de la institución, para lograr, a la luz de éste, fundamentar su sentido como ámbito propicio para la búsqueda de la verdad, la realización de la ciencia y la libertad académica.

Nuevamente volvemos a encontrar en ambos autores las características estructurales ya apuntadas para la obra de Newman. Es decir, en los textos de Jaspers y Ortega es posible encontrar ideas, diseños conceptuales, orden lógico y razonamientos metódicamente argumentados. ¿Cómo no acceder a ellos e incluirlos en nuestro estudio cuando lo que se pretende es, justamente, precisar la idea de universidad para los tiempos actuales? ¿Cómo privarnos de sus visiones cuando la literatura latinoamericana muestra tanto desinterés hacia las formulaciones teóricas?

Pero ¿en qué medida está justificada esta vuelta al pasado? ¿Qué puede haber de significativo en dichos pensamientos? ¿Qué relación puede existir entre aquellas ideas y las actuales? Estas son las preguntas preliminares que a continuación nos proponemos contestar.

Una actitud muy frecuente en los últimos años se pronuncia contra el estudio de las “ideas básicas”, calificándolo como improcedente y hasta ideológico. Para quienes sostienen esta postura no tiene demasiado sentido preguntarse por los fines y misión de la universidad y mucho menos hacerlo en relación con el espíritu que debería animarla, pues ella encierra una problemática que requiere comprenderla ahora, en su realidad inmediata. En parte, tal actitud puede interpretarse como la explicable reacción de quienes confían exclusivamente en el pensamiento fáctico, de tipo instrumental, para la elaboración del conocimiento acerca de la universidad.¹⁹ También es probable que se deba, como lo afirma Wyatt,²⁰ a que se considera “pasado de moda” el estudio de autores que gravitaron sobre la cristalización de ciertas ideas.

Por estas u otras razones, lo cierto es que desde hace algunas décadas las producciones intelectuales en torno a la universidad se realizan en medio de un debate que prescinde de las aportaciones teóricas, dejando que el “supuesto saber”²¹ de quienes las consultan, unas veces y de quienes las escriben, otras, resuelva el hilo conceptual que le es propio. Así, en la literatura en torno al tema, el término universidad ha asumido diversos significados, aunque es común aludir a un lugar donde se hace conocimiento, se lo transmite, se extiende la cultura, etc. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que tales definiciones, a veces tácitamente aceptadas, no permiten avanzar demasiado hacia la comprensión más acabada de la cuestión. Por ello, la posición que asumiremos en adelante, pondrá énfasis en tratar de detallar con pertinencia y exactitud lo que se quiere decir, por ejemplo, con una afirmación tal como: “la universidad es un lugar donde se enseña y se investiga”, pues no confiamos que el simple empleo de enunciados de este tipo pueda clarificar los supuestos teóricos subyacentes.

Ahora bien, avanzando hacia la justificación de nuestra empresa, trataremos, en las líneas que siguen, de examinar algunas posiciones provenientes de diversas concepciones acerca de la producción científica.

Ha sido tan impactante la efectividad del modelo de las ciencias de la naturaleza,²² que muchos se han visto impelidos a reconocer, en sus diseños, el paradigma de racionalidad más apropiado para el examen de la universidad. De este modo, el apuntar a aspectos puramente teóricos es concebido como una actividad de segundo orden y escindida de los problemas que la realidad exige resolver. En vista de las posibles críticas que pudiesen formularse desde esta posición a nuestra investigación, nos permitiremos realizar las siguientes observaciones:

A. Considerar que todo conocimiento que se precie de científico debe estar inscrito en la tradición empírico-analítica, nos parece un residuo de lo que ha dado en llamarse “positivismo”. La historia, en general, y también la historia de la ciencia han mostrado una y otra vez que la ciencia no sólo se compone de hechos, sino que por debajo de ellos se registra una interpretación esencialmente teórica. Es a propósito de los estudios historiográficos que se ha podido afirmar

...que Galileo siguió el camino correcto, porque su persistente empeño en lo que en un tiempo parecía ser una cosmología estúpida, consiguió crear el material necesario para defenderla contra

todos aquellos que sólo estaban dispuestos a aceptar su punto de vista en caso de que contengan ciertas frases mágicas, llamadas *informes observacionales*.²³

B. Desde otra perspectiva,²⁴ también parece evidente que la elaboración teórica constituye un elemento de vanguardia para el desarrollo de la ciencia. En este sentido, se indica que los datos, los hechos, jamás podrían ser recogidos si entre ellos y el investigador no mediara, necesariamente, un cuerpo teórico que organice la observación y la intervención sobre la realidad.

C. Sin embargo, tampoco sería deseable adscribir nuestra intención a la concepción “instrumentalista”,²⁵ según la cual es posible lograr cierta equivalencia lógica entre los enunciados observables y las proposiciones insertas en la teoría. Por el contrario, estamos más proclives a pensar que la elaboración conceptual sólo se sostiene a sí misma como el lugar donde se inicia la reflexión y la comprensión de lo que acontece en el mundo de lo real.

Existe otra variante en las críticas que podríamos recibir por pretender abarcar la problemática de la universidad desde concepciones provenientes del pasado. Difiere de la anteriormente mencionada en que postula una vinculación no casual, entre la situación histórico-social del estudioso de cuestiones humanas (vgr., la universidad) y los principios a los cuales somete sus proposiciones. Esta versión de la tesis está implícita en la explicación hegeliana de la naturaleza dialéctica de la historia humana²⁶ y volveremos a encontrarnos con ella en oportunidad de revisar el esquema teórico de Ortega y Gasset, cuando introduce las variables de la circunstancia y su justificación, y también cuando nos acerquemos a la estructura filosófica de Karl Jaspers, para quien se torna imprescindible alimentar la reflexión a partir de lo que le van sugiriendo su mundo interior y exterior. De esta posición, en lo que respecta a nuestro trabajo, se deducen por lo menos dos cuestiones. Primero, dado que las instituciones y los hechos culturales se hallan en cambio constante, toda idea que pretenda comprenderlos también deberá cambiar, pues ni los conceptos, ni los enunciados lógicos utilizados en cierto momento pueden considerarse de validez fuera del tiempo en que efectivamente tuvieron lugar. Segundo, y esta nos parece la posición más radical, todo análisis que se inscriba en la esfera de los fenómenos sociales resulta de la confluencia de un punto de mira especial o bien refleja los intereses y valores dominantes en una determinada etapa de su historia. Luego, ¿será posible justificar la intervención de un pensador católico, quien diseñó sus ideas bajo el imperativo de fundar la primera universidad católica de habla inglesa? ¿Qué racionalidad sostendrá nuestro discurso cuando debamos conjugar sus conceptos junto a los de Jaspers y Ortega y Gasset? ¿Cómo nos aseguraremos de no cometer un lapsus epistemológico al tratar de recuperarlos para la interpretación de la universidad de nuestros días?

Estos interrogantes merecen una consideración especial y nos introducen plenamente en el tratamiento del método que emplearemos.

Tal como se expresó, el investigar la concepción de la universidad que ha dominado en épocas anteriores no responde a un interés histórico, sino a “destilar” los soportes que le hicieron seguir influyendo, incluso hasta nuestros días. Por otra parte, ¿cómo llegar al conocimiento de su naturaleza sino a través de esta vía?

Sin embargo, la cuestión de a quién pertenecen tales concepciones y soportes teóricos se torna en un problema que requiere explicación, porque lo crucial es saber cómo, bajo qué representaciones se ubica el autor. Si se sostiene, con la tradición hegeliana y la de sus seguidores, que el individuo está histórica y socialmente determinado, no nos quedará otro camino que reducir sus manifestaciones a lo que la historia y la sociedad prescriben. En consecuencia, nuestro intento de rescatar los pensamientos de Newman, Ortega y Jaspers para el debate actual quedaría invalidado precisamente en su inicio. Contrariamente, si asumimos la tesis propuesta por Popper,²⁷ nos será posible entender que el individuo es, en última instancia, el referente de todas sus acciones. Luego, nuestro proceder pasaría a justificarse en tanto realice un planteo metodológico que fundamente tal posición.

Las tesis precedentes que provienen de la filosofía del conocimiento, trazan una tensión de fondo que nos obliga a optar por una u otra. Pero nuestra opinión personal es que la encrucijada puede ser resuelta si se distingue: primero, que nuestro objeto de estudio es la idea de universidad y no el fenómeno social universitario; segundo, que las expresiones vertidas en dicha idea muestran —ya lo veremos después— tan sólo un rumbo hacia donde orientar la reflexión, lo que hace posible su apropiación en lugares y tiempos tan distantes como los nuestros.

Sobre la base de tal resolución, que no pretendemos que sea la más válida, pero sí la más oportuna, nuestro trabajo circulará interpretando el conjunto global del pensamiento de cada autor cuando sea preciso extraer el significado, la intención de los textos seleccionados y la intención de los autores de dichos textos. Pero antes de dedicarnos a esta tarea, será conveniente advertir si los textos de los tres autores seleccionados constituyen una teoría²⁸ propiamente educativa o si, en cambio, se trata tan sólo de opiniones relativamente ilustradas acerca de la universidad. Esto significa, desde la perspectiva de los procedimientos, que a cada uno de ellos se les interrogará para que puedan dar una respuesta fundamentada y coherente, sobre la triple cuestión: ¿Quién es el hombre en cuanto sujeto de la universidad? ¿en qué debe convertirse ese hombre? y ¿cómo puede contribuir la universidad a que este hombre llegue a ser lo que debe ser?

Más tarde, el material así interpretado será integrado de modo que sea posible considerar cuáles son los enunciados más pertinentes para construir sus aportes sustantivos, aunque es preciso adelantar que no estamos interesados en lograr una posición meramente ecléctica. Bajo este último proceder, finalmente, esperamos contribuir a la reflexión contemporánea en torno a la universidad.

NOTAS

1. Véase el capítulo primero de este estudio.

2. John Henry Newman, *The Idea of a University* (USA: Image Books, 1959). Existe una traducción parcial de esta obra, realizada por Julio Mediavilla, que puede hallarse como Cardenal Newman, *Naturaleza y fin de la educación universitaria. Primera parte de "Idea de una universidad"*, 1a. ed., Colección: Norma. Cuestiones Pedagógicas (Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas, S. A., 1946).

3. José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad, Obras Completas*, 1a. ed., Tomo IV (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 311-353.

4. Karl Jaspers, "La idea de la universidad", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania*, ed. Instituto de Filosofía-Universidad de Montevideo (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959) 387-524.

5. Ángel Latorre, *Universidad y sociedad*, 1a. ed., Colección Zetein-Estudios y Ensayos (Barcelona: Ediciones ARIEL, 1964). En esta obra, el primero de los ocho capítulos que la componen está íntegramente destinado a la revisión de los conceptos vertidos por Newman, Jaspers y Ortega y Gasset.

6. John Wyatt, *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno (Buckingham: SHRE and Open University Press, 1990). Caps. 1, 2, 3 y 4.

7. Latorre, *Universidad y sociedad* 47 —el subrayado es nuestro.
8. Para Lakatos, interesado en la reconstrucción racional del conocimiento, la “historia interna” es primaria, y la “historia externa” sólo secundaria, ya que los acontecimientos históricos *externos* son siempre interpretados en términos de historia interna. Cfr. en Imre Lakatos, *Historia de la ciencia y sus refutaciones racionales*, 1a. reimpresión (Madrid: Editorial Tecnos, 1987). Cap. I.
9. Wyatt, *Commitment* 8 y 9.
10. Charles Frederick Harrold, *John Henry Newman. An Expository and Critical Study of his Mind, Thought and Art* (London: Longmans, Green & Co., 1957) 91.
11. Wyatt, *Commitment*.
12. Rodolfo Mondolfo, *Universidad, pasado y presente* (Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966) 7-26.
13. Octavio Derisi, *Naturaleza y vida de la universidad*, 3a. ed. (Buenos Aires: Editorial El Derecho, 1980) 19-73.
14. Adelmo Montenegro, *Crisis y porvenir de la universidad* (Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 1986) 70.
15. Francisco de Houvre, “La pedagogía universitaria en Newman”, *CONSUDEC* [Buenos Aires] 27.657 (1990): 232-235.
16. Jacques Maritain, *La educación en este momento crucial* (Buenos Aires: Club de Lectores, 1981). En esta obra el autor cita reiteradamente a Newman, reconociéndole como la fuente para sus elaboraciones conceptuales acerca del conocimiento (cfr. pág. 67); la universidad (cfr. pp. 95-98); y, particularmente, en los pasajes referidos a la educación liberal.
17. Latorre, *Universidad y sociedad*.
18. Juan Pablo II, *Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas* (Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1990) 6.
19. A propósito de esta interpretación, resultará muy esclarecido quien consulte la obra de Winfried Böhm, *Teoría y praxis* (México: OEA, UCC y CREFAL, 1991).
20. Este autor justifica su posición sosteniendo que el rescate de las obras teóricas, acerca de la idea de la universidad, puede iluminar el escenario de la discusión actual, otorgando explicaciones que de otro modo sería muy difícil hallar. Ver John Wyatt, *Commitment* 2.
21. El “supuesto saber”, adquiere para el psicoanálisis una resonancia especial: implica que su presencia *está siempre allí*, obturando toda posibilidad de interrogación; por otro lado, obliga a plantear que el saber es, ante todo, inter-subjetivo. En consecuencia, toda vez que un saber se constituye en lugar de “supuesto saber” se convierte en el representante de todas aquellas representaciones sobre las cuales se torna imposible reflexionar, pues arrastra, sin saberlo, los vestigios más o menos desfigurados de las formulaciones que alguna vez, hace tiempo, lo conformaron realmente. Ver Jacques Lacan, “Seminario del profesor Jacques Lacán, 1961-1962”, “La identificación”, traducido y mecanografiado, en mimeo, para el Seminario Homónimo realizado en Buenos Aires, en 1988.

22. Resultará muy ilustrativo recuperar la posición crítica del Dr. Gustavo Ortiz, quien, en forma sintética, concluye lo siguiente: "...el Círculo de Viena y el Wittgenstein del *Tractatus* —a pesar de diferencias innegables en el planteo y solución de algunos problemas— coinciden en considerar a las ciencias empíricas (básicamente las ciencias de la naturaleza), como sinónimos de científicidad, y a la científicidad, como correlato de conocimiento y racionalidad". Ver al respecto: Gustavo Ortiz, "Ciencia, argumentación y racionalidad", *Rassegna di Pedagogia* 48.1-2 (1990): 9-17, 11.

23. Paul Feyerabend, *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (Madrid: Editorial Tecnos, 1986) 11.

24. Cuando Popper se refiere al tema de la ciencia, no deja lugar a dudas. "He descrito tantas veces lo que considero el método autocorrector mediante el que avanza la ciencia, que puedo permitirme ser aquí muy breve: 'El método de la ciencia es el método de conjeturas audaces e ingeniosas seguidas por intentos rigurosos de refutarlas'". Tomado de Karl Popper, *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*, 2a. ed. (Madrid: Editorial Tecnos, 1982) 83.

25. Para lograr una ampliación sobre el tema, ver: Ernest Nagel, *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*, 2a. reimpresión (Barcelona: Editorial Paidós, 1989) 130.

26. Luisa Margarita Schweizer, *Hegel, G. W. F. 1770-1831*, Seminario de Teoría de la Educación desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, realizado entre julio y diciembre de 1991, mecanografiado, en mimeo (por atención de la autora).

27. Las teorías son nuestras propias invenciones, nuestras propias ideas; no nos son impuestas desde afuera, sino que son nuestros instrumentos de pensamiento forjados por nosotros mismos: esto lo han visto muy bien los idealistas. Pero algunas de esas teorías nuestras pueden chocar con la realidad; y cuando esto sucede, sabemos que hay una realidad; que hay algo que nos recuerda el hecho de que nuestras ideas pueden estar equivocadas. Y es por esto por lo cual el realista tiene razón. (Popper 153)

Nos hemos permitido hacer esta breve cita para clarificar la posición del autor. Para una ampliación del tema ver: Karl R. Popper, *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, 1a. ed. (Barcelona: Editorial Paidós, 1983). Cap. 3.

28. Este modo de proceder significa lo siguiente: cuando se trabaja en el plano de la teoría de la educación, se deberá estar seguro si es posible abarcar —como lo ha mostrado Winfried Böhm— las tres dimensiones que corresponden a los tres elementos constitutivos de la educación. Es decir, si la teoría universitaria sobre la que deslizamos nuestro discurrir posee la capacidad de incluir las dimensiones: antropológica, teleológica y metodológica. Para una ampliación de este aspecto puede consultarse: Winfried Böhm, "La importancia de la teoría en la investigación educativa", *Cuarto Encuentro sobre Estado Actual de la Investigación Educativa* (Córdoba: REDUC, 1990) 1-13.

CAPÍTULO I MARCO CONCEPTUAL

I. Una explicación previa

Al aproximarnos a describir lo que en este estudio entendemos por idea de universidad, no podemos dejar de advertir que bajo ese término complejo pueden encontrarse diversas concepciones. Para muchos la idea consiste en un cuerpo teórico de conocimientos que permite examinar los alcances y limitaciones de la institución. Otros, quizás desde una perspectiva histórica, podrán referirla a los antecedentes que conformaron su realización, principalmente en la Edad Media. Con una visión más abstracta, otros pensarán que hablar en términos de idea es referirse al plano último y total de la universidad, con independencia estricta de consideraciones surgidas de las categorías temporoespaciales. Cuando nosotros decimos que nuestro interés está centrado en la idea de universidad, estamos refiriéndonos a los soportes esenciales; a las concepciones por las cuales ella se nos hace identificable y diferenciable del conjunto de manifestaciones que actualmente asume la educación superior en los complejos sistemas nacionales.

Pero expresarnos de este modo podría traernos dificultades, pues inmediatamente se nos reprocharía que no es posible participar de una idea que comprenda globalmente, bajo una perspectiva universal, los diversos modelos y tipos de universidades existentes desde sus inicios, ni aun cuando nos circunscribiéramos a las vigentes. Sin embargo, el sentido de nuestro interés puede verse favorecido por algunas explicitaciones previas.

A. En la bibliografía pedagógica hay pocos temas tan difíciles de abarcar con una mirada como el que atañe a la universidad. Las razones son numerosas. Sobre ella se han sentido inclinados a escribir pensadores provenientes de muy diversa formación y experiencia. A esta situación se le agrega aún una peculiar condición que surge de observar la perspectiva desde la cual ella es analizada. Para muchos, la universidad es lo que muestra su organización y transformaciones en el tiempo y, como tal, en estos escritos nos es dada la ocasión de encontrarnos con sus más elevados momentos de éxito y desarrollo, como con sus épocas de decadencia y declive. Para otros, en cambio, su carácter no se evidencia en la apariencia externa, sino en los procesos históricos y sociales que conlleva, elaborados ya sea bajo la forma de innovaciones estructurales, ya de proyectos de expansión o ya como revoluciones culturales. Pocas son las obras que se atreven a bucear el sentido y el significado de esta empresa que lleva casi nueve centurias de existencia. Por ello también son escasas las referencias a la pregunta de Ortega: ¿Para qué existe, está ahí y tiene que estar la universidad?¹

Pero el hecho de que la indagación sobre su sentido quede escindida de la discusión genera aún un problema mayor. Por un lado, existe un aparente consenso acerca de la definición de aquello que la universidad es o debiera ser: un lugar donde se construye y se transmite el conocimiento. Sobre este objetivo particular la coincidencia es casi unánime, pues todos confían en que ella es el vehículo para tornar cierto el acceso del hombre al pensar que edifica y difunde la cultura. Las dificultades comienzan cuando se trata de evaluar las consecuencias de este supuesto, pues allí las interpretaciones son muy divergentes. De este modo, desde el enfoque de la sociología dialéctica,² se dice que la universidad no es más que una estructura perteneciente a otra superior, en el orden internacional, que asegura la actual asimetría entre los países productores y consumidores del saber científico. Del mismo modo, a la luz del proceso evolutivo humano, se observa que ella ha asumido una función histórica que siempre ha sido ambivalente. Ha acompañado a las clases dominantes en su consolidación en el poder, pero ha servido también para despertar a los oprimidos, poniéndoles delante de sí la visión de todo aquello que al hombre le es dado esperar. Por eso la universidad ha desempeñado un papel importante, tanto para los sectores más tradicionales y conservadores, como para las revoluciones populares, particularmente en Latinoamérica. Lo que olvidan ambas visiones, tal como tratan de advertirlo los escritos filosóficos, es el lugar que la universidad ocupa para el hombre. El conocimiento impartido

por ellas, ya sea dentro de sí o ya por medio de su extensión hacia instituciones de desarrollo científico, en el largo camino de su marcha a través de sus siglos, permitió al hombre no sólo satisfacer sus necesidades, sino ampliarlas; consiguió construir una cultura, humanizar su trato con los demás hombres y con la naturaleza, otorgó mayor lucidez para ver el mundo y el cosmos; pero, fatalmente, también le encadenó a la suerte de no poder predecir los alcances de su evolución. De suerte que hoy, a cada instante, nos volvemos más ciertos que nunca sobre la posibilidad que nuestra ciencia encierra respecto de la capacidad de autodestrucción de la especie. La pregunta es: ¿cómo estar ciertos del lugar que la universidad ocupa para el hombre?

Evidentemente, existe una distancia en el tiempo y en la reflexión de estas preocupaciones que contrasta gravemente con los debates sociopolíticos e históricos, aunque ambos acuerden en atribuir una visión crítica para la institución de nuestro tiempo. Esta distancia juega en dos sentidos: si los escritos de tipo teórico-filosófico quedan fácilmente al rezago de los problemas que la acción exige solucionar, también los resultados del acercamiento empírico, al aferrarse ciegamente a la lectura y descripción de los datos o bien al insertar sus conclusiones en un marco conceptual único, procuran interpretaciones que no aciertan en el hallazgo de soluciones, pues el pensamiento que les sostiene revela, en el fondo, un afán reductivista.

B. Pero ahora podríamos preguntarnos: ¿cuáles son las razones que tornan posible la elaboración de estas visiones parciales para la universidad? Desde su mismo inicio, la universidad no fue entendida como lo que es hoy. Ella era la *universitas* —“ayuntamiento”— el lugar donde se reunían profesores y alumnos bajo el común deseo de saber y conocer.³ Pero además, *universitas* también hacía referencia a un conjunto integral y completo de seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad; es decir, a la totalidad o unidad del saber que, justamente por su carácter de universalidad se distinguía de la particularidad.⁴

En consecuencia, el desprendimiento de una esfera científica de la *universitas* representaría propiamente la muerte de esta original concepción, pues en lugar de aspirar a la universalidad del conocimiento, ella queda reducida a la repetición y la mera instrucción técnica y especializada. Del mismo modo, respecto del hombre su formación perdería altura y profundidad, orientándose hacia elementos parciales que lo tornan un instrumento al servicio de diversas finalidades. Esta evolución, que hizo su aparición mucho tiempo después, generó no sólo una nueva significación para la universidad, sino también el surgimiento de variadas formas de entenderla, precisamente por la creciente diversificación del saber en que se formaron los hombres que la observan.

Así, en nuestra época, el término universidad⁵ se aplica a la institución educativa de grado superior que comprende o aspira a comprender la totalidad de las ramas del conocimiento humano, sus diversas clases de especialización y las formas de preparación científico-técnica que el ejercicio de las distintas profesiones requiere. Evidentemente, no era éste el sentido primordial de la palabra, pero lo vemos reafirmado desde la Revolución Francesa como si fuese el significado original y verdadero. De este modo, en la medida en que se separó la unidad y el todo que ella comprendía se dio también una división en la forma de entenderla y explicarla: bajo perspectivas surgidas del estricto límite que impone el saber parcial alcanzado en cada especialidad, la universidad pasó a ser el resultado de esas diversas observaciones y todas a la vez. Se había perdido lo que anteriormente se llamaba universidad. Por ello la característica de la literatura contemporánea sobre el tema sugiere problemas aislados —aunque fruto de experiencias científicas y rigurosas— donde se enumeran los condicionamientos, las dificultades por alcanzar las metas previstas, las nuevas dimensiones sociales y estructurales, sin poder sustentar las partes examinadas en una relación global que muestre convincentemente desde qué idea es analizada la universidad.

La contemplación de la universidad como problema, tal como actualmente ocurre, ha formado con mayor o menor claridad un vasto conocimiento, de suerte que por cada una de sus especialidades se arrima una interpretación. Pero la universidad ha sido algo más que un cuerpo conformado por partes relativamente conexas: ella dio impulso para que el hombre pudiese ver por encima de sí mismo y de su particular especialidad, brindó la intuición del todo y de la universalidad del saber,

mostró cómo puede ser él comprendido desde esa totalidad y también cómo participar de ella en su concepción del mundo. A esta última clase de proposiciones llamamos idea de universidad. Se contraponen, por su naturaleza, a la contemplación de la universidad como problema, porque ofrece un marco referencial que predispone a presentir su sentido y significación, porque se interesa por las relaciones esenciales entre sus partes, porque apunta hacia una “situación ideal”⁶ que, aunque siempre inconclusa, es fuente para juzgar todos sus desarrollos particulares. Sólo a partir de esta intención es posible que penetremos en la esfera de la idea de universidad; en ella se encuentra conservado el poderoso y noble designio que Newman, Ortega y Jaspers recrearon en sus textos. Sin embargo, hoy las cosas ocurren de otro modo; por eso el estado actual sobre el conocimiento en torno al tema proviene de aquello que hemos resuelto llamar contemplación de la universidad como problema. Así, actualmente se llama teoría de la universidad a lo que de una manera más precisa y clara debería denominarse Historia, Sociología, Economía o conocimiento en torno a los problemas de la universidad. Luego, las diferentes concepciones vigentes no revelan la idea de universidad, sino un conocimiento parcial, en cuanto que son acercamientos interesados bajo la visión de una especialidad.

Quien se interesa por el impulso vital de la institución; quien quiere reconocer su identidad; quien desea saber lo que ella significa para el hombre, en vano se vuelve hacia las visiones que retratan sus problemas y manifestaciones, pues en su lenguaje encuentra en todo caso tan sólo las formas como ella se hace presente, las exigencias que soporta desde afuera, lo que en ella oculta su verdadero destino. En consecuencia, no es posible adoptar una actitud crítica y conciente, porque la contemplación de la universidad como problema no apoya para participar de su esencia, tan sólo muestra, en el mejor de los casos, la limitación de sus formas acabadas al intentar interpretarla.

La reflexión sobre la idea, al contrario, no deja de interrogar, y acentuando incesantemente la pregunta por lo verdadero, plantea un nivel de dubitación que se ubica por encima de lo existente, volviendo la mirada hacia lo que ha sido su realidad más sustancial. Sin embargo, aquí pueden aparecer ciertas consideraciones disidentes. Podría entablarse una discusión que rescate las imágenes parciales de la universidad argumentando que de ellas no se ha seguido, necesariamente, un camino poco fructífero para su evolución y progreso. Y ello es cierto, no podríamos asegurar que el conocimiento aportado ha sido en vano, pues justamente a partir de sus objetivaciones la universidad fue alentada y reconocida como expresión adecuada al crecimiento humano en todos los tiempos. Además, ellas confirman una problemática real, que demanda atención. Por otro lado, nosotros también, por participar de esa misma experiencia de insatisfacción ante la realidad deseamos saber y conocer lo que es real, y posible. Pero ocurre que percibir y experimentar el carácter contradictorio que muestra la realidad de la universidad no puede ser considerado como el único punto de partida, sino tan sólo como el motivo para construir un conocimiento más auténtico. Aquí nos sentimos inclinados a recorrer algunos aspectos cuyos orígenes deben ser descifrados: el interés práctico por convertir en dominables los procesos objetivados como problema, se basa en una concepción previa que resalta la importancia de los conocimientos empírico-analíticos, pues a partir de ellos se pueden derivar recomendaciones técnicas. Esta interpretación, como bien lo advierte Habermas,⁷ no hace más que limitar el interés cognoscitivo de la investigación científica, pues lo separa del contexto “vital” —teoría— haciéndolo perder la visión del todo. Se nos podrá reprochar entonces que nuestra inclinación por la idea puede ser también sólo una concepción entre otras, que se nos pasa inadvertidamente frente a nuestros intereses; pero creemos que la diferencia de nuestra perspectiva estriba en estar siempre dispuestos y orientados hacia una reflexión que no reconoce saberes concluidos. Ese pensar ilimitado, que más adelante veremos representado esencialmente en la filosofía de Jaspers, que busca ante todo comprender de qué se trata en verdad cuando se habla de la universidad, no obedece a los imperativos de un conocimiento útil ni objetivo, tampoco a una comprensión teórica valorativamente neutra; por el contrario, puede decirse que tan sólo busca liberar y prevenir sobre los saberes considerados acabados y definitivos, pues confía en la fuerza impulsora de una reflexión que siempre se mantiene activa.

C. En síntesis, lo que aquí presentamos como la idea de universidad puede ser identificado en contraposición a la contemplación de la universidad como problema. Más tarde trataremos de estudiar si es posible hallar un camino que circule entre ambas. Por ahora, podemos decir que así como es difícil encontrar en la universidad ese “todo” originario que nos remite a su esencia, del mismo modo resulta evidente que el conocimiento acumulado sobre ella ha sido fracturado en visiones diversas. Sin embargo, creemos que aún sería posible superar tales limitaciones si se acierta a colocar cada perspectiva en un horizonte más amplio y claro, a cuya luz pueda ser puesto en cuestión todo análisis parcial. Con este convencimiento iniciamos este estudio.

En lo que sigue a continuación, nos ha parecido conveniente dividir este acercamiento al tema en dos partes. Primero vamos a presentar algunos autores que han contribuido a la construcción de la idea de universidad como un todo. En esta instancia de nuestro trabajo nos alienta la necesidad de brindar un marco conceptual para el examen de los tres autores seleccionados y, también, encontrar los principios y categorías que guiarán todo nuestro esfuerzo posterior. Luego, se hará un balance sumario de la bibliografía que trata sobre los problemas de la realidad y la posición crítica en que se encuentra la universidad de hoy. Aquí es preciso aclarar que este intento de especificar cómo se encuentra la universidad, no constituye de por sí el objeto de este trabajo. Más aún, estamos convencidos de que los estudios empeñados en caracterizarla en este sentido no alcanzan para captar verdaderamente el problema en toda su extensión, sino que indican únicamente las formas y direcciones en que ella se hace presente. Pero es un momento esencial para abordar nuestro interés primordial, porque es justamente en la constatación de esos esfuerzos intelectuales por entenderla y en la insatisfacción que se deducen de ellos que se crea en nosotros una disposición de apertura encaminada hacia una búsqueda más dilatada.

II. Origen de la idea de universidad

Los estudios a los cuales prestaremos ahora nuestra atención se caracterizan por formular interrogaciones, más que por indicar soluciones o respuestas. Y aunque muchas veces circulen por preguntas provisionales —“¿cómo es?”, “¿cuáles son las tareas y actividades propias de la universidad?”, etc.— nuestro interés se orientará hacia los elementos que permiten la elaboración de otras indagaciones: “¿qué es?”, “¿para qué y para quiénes es?”, “¿cuáles son los supuestos en los que ella se sostiene?”.

No es difícil señalar la motivación manifiesta en los autores de estos escritos, pues ellos se han mantenido sugestivamente vinculados a tiempos de reforma y reconstrucción histórica. Quizás por ello es en Europa donde encontramos las fuentes más significativas y en mayor número. Esto no implica que los países del continente americano no hayan contribuido o contribuyan en este esfuerzo reflexivo. Pero debemos apuntar que las producciones en tal sentido han tenido una evolución marcada por interrupciones y desvíos hacia otras temáticas. Es más, en el caso de Latinoamérica, ha resultado particularmente dificultada nuestra tarea por hallar pensamientos en torno a la idea, pues ellos muchas veces no cesan de replicar lo que otros grandes, en otras latitudes, formularon primero. Es que las universidades de América Latina, casi siempre sin un previo replanteo de sus fundamentos teóricos, siguieron las huellas del modelo español y francés. Esto nos sugiere que los temas centrales y decisivos, referidos a la misión de la universidad, quizás estén aún pendientes de tratamiento en la región. Por eso nuestro intento por configurar el origen de la idea de universidad procederá detenidamente en el pensamiento europeo.

Para Rodolfo Mondolfo,⁸ ya en tiempos de Carlomagno se fija el modelo de cultura característico para los estudios superiores —las siete artes liberales— que perduraría durante más de un milenio. De esta manera se prepara inicialmente la ramificación de los estudios que luego se desarrollará en las universidades con la distinción de facultades, cuyo nombre procede de las *facultas docendi*, que cada una de ellas otorga a sus discípulos, al promoverlos al nivel de maestros. Sin embargo, en su sentido más original, a pesar de esta vinculación con las artes liberales, ello no trajo para la universidad la exigencia de diferenciar las ramas del saber, pues el *trivium* y el *quadrivium* eran considerados con la sola finalidad de contribuir a la elevación del espíritu. El saber no investía aún

el sentido pragmático al que arribaría después. Por este motivo las primeras universidades del siglo XII abrirían sus puertas con esta mentalidad. Ello significa que su sostenimiento no se basaba en los conocimientos necesarios para la actuación profesional, sino en el impulso que los transcendía, por eso la expansión hacia la creación de otros centros de estudios mantuvo ese ideal. Es cierto, por otra parte, que trescientos años antes de nuestra era había ya existido en Alejandría un movimiento similar, pero la institución propiamente dicha, es decir, con una orientación definida hacia la universalidad del saber, con el otorgamiento de títulos y grados académicos a sus egresados, es una creación típicamente europea que nace en plena Edad Media. Por eso los trabajos teóricos e historiográficos consultados coinciden en advertir que el estudio de la idea de la universidad debe partir de reconocer en sus raíces a la cultura europea de los siglos XII y XIII.

Tal como lo vimos anteriormente, el vocablo universidad tiene su origen en la palabra latina *universitas* que se usaba para designar, de modo genérico, al conjunto de personas que como gremio o corporación abrazaban un interés común. Sólo más tarde sus principios se consolidaron en el enseñar y aprender, en la idea de comunidad, en la unidad cultural y la independencia respecto a la jurisdicción temporal y eclesiástica. Así fue como nacieron las escuelas vocacionales para la enseñanza profesional, aunque es preciso advertir, nuevamente, que el sentido de este último término no debería confundirse con el empleado en la moderna estructura de profesiones, cuyo origen se ubica en la Europa del siglo XIX.

Como centros de formación integrados por profesores o estudiantes, las universidades medievales se organizaban según dos sistemas distintos: la *universitas magistrorum*, como la de París, y la *universitas scholarium*, por ejemplo, Bolonia. Creadas para canalizar el “espontáneo deseo de saber y conocer la verdad”,⁹ sólo más tarde logran su institucionalización a partir de dos instancias que las legitimarían en su permanencia a lo largo del tiempo. En primer lugar, por medio de la autoridad laica o eclesiástica, les es concedido organizarse bajo la promulgación de sus respectivos estatutos¹⁰ para luego, en segundo término, otorgarles el derecho a conferir los títulos —*licentia docendi*— que autorizaba a sus integrantes para entregarse a la enseñanza. De este modo, junto a la Iglesia y el Estado, la Universidad logra para sí privilegios especiales que garantizan la plena libertad de sus miembros y sus actividades contra toda limitación que quisieran imponerles los poderes provenientes de la realeza, de la comuna o de la autoridad papal. La libertad de enseñanza se convierte en el principio básico para la organización de las universidades medievales. Ella se alimenta tanto de la ausencia de matriculación, por lo cual se permite a los estudiantes seguir al maestro de su elección, como de la franquía que otorga la discusión para deslizarse incondicionalmente hasta cualquier tema, establecido o no por quien dirige la enseñanza. Por eso para Böhm,¹¹ el origen de la universidad debe partir de reconocer en ella tres elementos: su internacionalidad, es decir, su universalidad; su autonomía frente al Estado y la Iglesia y su voluntad ilimitada, fundada en el deseo de saber y conocer.

Toda la baja Edad Media es una época de gran florecimiento universitario, donde paulatinamente se suceden nuevas fundaciones.¹² Con idéntico éxito se produce la expansión de otra creación original, los colegios, que en sus inicios fueron lugares de alojamiento para estudiantes, convirtiéndose después en verdaderos centros de enseñanza. Así surgió en París (1257) el fundado por Robert de Sorbon que dará más tarde su nombre a la universidad. Después de adquirir gran despliegue y resonancia en el siglo XVI, los colegios decaen en el continente hasta llegar a ser suprimidos en Francia por la Revolución. Sobreviven en Inglaterra, en cambio, para constituir el núcleo de la organización universitaria británica, en donde se mantiene esta estructura casi hasta finales del siglo pasado.

Sin embargo, esta grandiosa creación se vería quebrada y abatida en los tiempos siguientes, más precisamente entre mediados del siglo XV y avanzada la segunda mitad del XVIII, al enfrentarse con los cambios provenientes de un nuevo ambiente intelectual. Los más importantes investigadores, los filósofos renovadores, no pertenecen ya al cuerpo universitario, y éste se convierte en el depósito de un saber reaccionario y cerrado que pronto queda a espaldas de la cultura. Para Ángel Latorre, la universidad:

... podía aferrarse a su pasado y permanecer al margen del gran movimiento del mundo moderno; o podía, por el contrario, aceptar de lleno el desafío y proseguir con otro espíritu y otros métodos su misión cultural... en general, su respuesta fue negativa y la consecuencia será su decadencia... los siglos siguientes verán su ruina y abatimiento...¹³

Los rasgos característicos del inicio del renacimiento de las ciencias,¹⁴ el triunfo del Estado nacional y la Reforma, provocan la nacionalización de la universidad y su división entre católicas y protestantes. Su autonomía se quiebra y el retraimiento desde el cual soporta los embates modernos la lleva a vivir, en gran parte, como escenario de conflictos confesionales que la mantienen al margen del progreso cultural, científico y filosófico. El resultado de esta situación, según Jaspers,¹⁵ se tradujo en una nueva y más pobre escolástica, de modo que su atmósfera quedó relegada hacia el estrecho horizonte fijado por el Estado.

Luego, en Francia,¹⁶ la ley de la Convención de 1793 y, posteriormente, la Revolución, dan el golpe de muerte a la antigua universidad: se las suprime para luego reorganizarlas sobre la base de escuelas especiales, como la Politécnica de París. La misma vía sigue la ordenación napoleónica de 1806 y 1808 que tanta influencia tuvo en diversos países, entre ellos España y los latinoamericanos, herederos de su tradición. La nota distintiva aquí es que esta nueva universidad, llamada comúnmente napoleónica, se constituye como algo muy distinto de lo tradicionalmente considerado. Ella se plantea como un instrumento para la formación práctica y profesional, relegando los aspectos humanísticos y separando a las ciencias de su esfera para entregarlas al dominio de las academias y los institutos especializados.

Mientras tanto, en países como Inglaterra y Alemania, se formulaban otros caminos para superar el creciente estancamiento y declive al que había sido conducida la universidad. Las Conferencias del Cardenal Newman tienen especial interés como punto de partida para comprender el espíritu que animaba a los establecimientos superiores de Oxford y Cambridge, a principios del siglo XIX. Es que su formación estuvo íntimamente ligada a Oxford hasta que en 1846, a raíz de su conversión a la fe católica, abandona esta universidad. Sin embargo, los treinta años que pasó en esos claustros definieron en él una posición decisiva para sus concepciones futuras acerca de la educación superior. En su pensamiento se distinguen tres pilares vertebrales para intentar arribar al significado de la universidad: la justificación del estudio de la filosofía y la teología como ciencia; la idea de libertad intelectual, entendida como finalidad principal para el sostenimiento de la institución y, quizás, el más importante, el continuo alegato sobre la compatibilidad de una cultura completa y total, en la cual expresa su concepción antropológica y teleológica. Es importante enfatizar que el liberalismo postulado por Newman se levanta como un marcado rechazo a las intenciones utilitaristas y profesionalizantes que veían la educación como un medio para alcanzar fines de tipo práctico. De este modo, su concepto de educación liberal no apunta tan sólo al conocimiento, sino que es la formación intelectual del estudiante la misión principal que atribuye a la universidad. Seguramente podríamos efectuar un análisis mucho más detallado, pero tal desarrollo quedará pendiente, pues este será uno de los autores que trabajaremos con mayor extensión en el capítulo siguiente.

En el mismo siglo XIX un nuevo ideal había comenzado a difundirse por todo el mundo: el de la universidad alemana. Esta fue una época de verdadero florecimiento cultural; eran tiempos de reforma y de fundación: comienza la reflexión en torno de la idea, quedando así protegida la universidad, como una esfera con vida y sentido propios. Ello hizo posible que su modelo se difundiese por todo el mundo y su propuesta se consolidara como una de las manifestaciones más altas de su género. Según lo indica Juan Llambías de Azevedo:

...esa superior calidad pudo conquistarse gracias a que la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 —sobre cuyo modelo fueron reformadas luego las demás— fue precedida por una especulación teórica en la que intervinieron los más altos representantes del idealismo y del romanticismo.¹⁷

Los promotores y verdaderos padres de la nueva universidad alemana fueron Fichte,¹⁸ Schleiermacher¹⁹ y von Humboldt.²⁰ Ellos enfocaron problemas nucleares y orientaron su atención: a fomentar la combinación de enseñanza e investigación, sobrepasando la mera docencia; a salvaguardar la libertad de profesores y estudiantes; a mantener la unidad de una ciencia dirigida a la penetración del ámbito total de la realidad del mundo y del hombre; a evitar que las facultades se limitasen a ser meros centros de formación profesional y a promover, finalmente, a la universidad como la comunidad donde sus miembros trabajan en procura del descubrimiento de la verdad.

Pero fueron aún más lejos: señalaron la importancia de concebir a la idea de universidad para la introducción de todos los modos de reforma que van dirigidas hacia su prosperidad, entendiendo que ella no sólo precisaba ser captada, sino, además, adoptada como criterio rector para juzgar sus desarrollos.²¹ Por eso tanto a Schleiermacher como a von Humboldt, les resultaba difícil penetrar en la esencia y en el entendimiento de su organización más adecuada si previamente no se preguntaba sobre su significado y se la distinguía de otras asociaciones aparentemente similares. Así, para el autor nombrado en primer término,²² la universidad ocupaba un lugar intermedio, como transición, entre una “escuela” que debía formar al alumno en la ciencia y la “academia”, cuyo sentido principal consistía en la producción científica. Obsérvese que en esta propuesta lo que constituye la esencia de la universidad no es propiamente el hacer científico, sino la preparación en cierto estilo de pensamiento que predisponga al estudiante a inscribir cada saber particular en una conexión constante con la unidad y la totalidad del conocimiento.

De este modo, la universidad pasó a ser interpretada según un objetivo propio que la diferenciaba: en ella no debía reunirse sólo un grupo más o menos organizado de disciplinas científicas, sino exponer la totalidad del conocimiento, “...trayendo a consideración los principios y simultáneamente el esquema fundamental de todo el saber, de tal modo que de ello resulte la aptitud para penetrar en cualquier terreno del saber”.²³ Pero ello no debiera ser confundido con la visión enciclopédica o sinóptica que sólo se conduce por los contornos, pues en este caso la universidad caería en el estrecho círculo de las repeticiones y no dominaría ninguna materia. Por el contrario, supone una formación efectiva y claramente fundada en la ciencia y en las materias particulares, pero reconociéndose en relación a un todo universal desde donde se la fundamenta y se la interroga.

Así se explica que para la universidad —desde la idea— no se persiga un fin utilitario, atado a la apropiación de ciertos y determinados contenidos provenientes de la ciencia o la técnica, sino que se la presente como un momento creador que, por ser praxis, despierta la idea de conocimiento y la más alta conciencia reflexiva para el hombre. De ahí también procede el reconocimiento de la formación filosófica para desarrollar un espíritu científico crítico e inventivo, pues sólo por la reconsideración hacia la cual impulsa la filosofía puede luego la ciencia afirmar su saber y ganar claridad.

Quien con mayor vigor planteó sus principios y fundamentos, a partir de los cuales se le reconocería como el creador del movimiento reformador más auténtico fue, sin duda, Wilhelm von Humboldt. En efecto, él no sólo se ocupó de los aspectos esenciales y diferenciales, sino que profundizó también sobre la naturaleza de las relaciones entre Estado y universidad. El concepto de establecimiento científico superior quedó así especificado por su orientación al cultivo de la ciencia y el papel del Estado, circunscrito a la provisión de los medios y las formas para el cumplimiento de tal objetivo. Pero su idea de ciencia requiere de ciertas explicaciones.

Para von Humboldt, la ciencia debía ser entendida como algo más que conocimiento objetivo, pues ella constituía, en su concepción más pura, también una materia de cultura espiritual y moral;²⁴ por eso exigía de la universidad que lograra combinar en su organización interna la vida subjetiva de los hombres junto a la investigación y la ciencia. Al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente conocimientos consagrados por la autoridad del docente y la tradición aceptada, en los establecimientos superiores los resultados de la ciencia nunca deberían tomarse como problemas resueltos, sino permanentemente expuestos al cuestionamiento. De ahí que los

principios imperantes sean la libertad y la cooperación ininterrumpida, bajo los cuales se define la relación de maestro y alumno de una manera completamente distinta a la que impera en la escuela. De este modo, en la universidad no existen esos términos separadamente, sino que ambos existen para la ciencia.

...la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro. Caso de que no se congregasen espontáneamente en torno suyo, el profesor tendría que buscarlos, para acercarse más a su meta mediante la combinación de sus propias fuerzas, adiestradas pero precisamente por ello más propensas a la unilateralidad y menos vivaces ya...²⁵

Por tanto, aquello que el autor llamaba centros científicos superiores responde a la misma línea de pensamiento en que se inspiró la universidad medieval: un establecimiento organizado, en cuyo seno se reúnen hombres en libertad, impulsados interior y espontáneamente por su vida espiritual, conducidos a la investigación y la ciencia por su vocación de conocimiento. Y el Estado debía mantenerse también “fiel a esta idea”, asegurando con su impulso y su energía la necesaria separación entre los establecimientos superiores y la escuela, de modo que aquellos no bajaran su nivel y mantuvieran su pureza. Sin embargo, estimular no significa aquí intervenir, sino procurar las formas exteriores y los medios de toda clase que se hacen necesarios para el cultivo de la ciencia.

Luego, puede deducirse que en sus relaciones con la universidad, el Estado no debiera ingerirse en sus asuntos internos ni aún solapadamente, pues el exigirle ciertos resultados traerían como consecuencia la mera acumulación y colección de conocimientos, pero en modo alguno la dinámica interminable a que conduce la ciencia. Por eso, para evitar extravíos, propuso tres postulados para mantener vivo y presente el espíritu de la universidad:²⁶ en primer lugar, derivarlo todo de un principio originario; segundo, acomodarlo todo a un ideal; finalmente, articular en una idea este ideal y aquel principio.

Ahora bien: ¿hacia dónde apuntaban estas recomendaciones? En primer término, como bien lo advierte él mismo, a poner de manifiesto la necesidad que impere la unidad y totalidad por sobre la unilateralidad, pues el principio originario difícilmente pueda deducirse de una imagen fragmentada. Pero también, y de aquí se deduce lo fundamental, a expresar la necesidad de emplazar la cuestión desde una perspectiva filosófica. Luego, naturaleza y espíritu de la universidad debían entenderse como representación de la idea que, al plasmarse en una existencia externa y concreta, la desarrolla al tiempo que brota de ella. Sin duda, su legado consume así, bajo la intención de mantener vivo y presente el “espíritu” de la universidad, el modo de acercarse y engendrar ese universo espiritual, como un objeto existente más allá del presente y de la realidad, como una naturaleza que es creación del espíritu. Por eso quería prevenir que el pensamiento a realizar sobre la universidad consiste en retornar a ese “más allá” —principio originario— lo cual sólo se logra cuando se está orientado hacia un ideal. Con esta proposición no sólo se manifestaba contra las expresiones deformadas de una universidad que se diversifica por los imperativos que le llegan desde afuera, en nombre del Estado o la sociedad, y desde adentro, en nombre de la ciencia, sino que hacía depender de la unidad de esa ciencia, todo el saber acerca de su desarrollo.

En adelante, la reflexión pedagógica sobre la educación superior asumiría diversos matices críticos hasta alcanzar momentos ejemplares y de gran creatividad, pero todas ellas se apoyarían en un piso común:²⁷ la idea de universidad. De modo que todos los enunciados orientados a definir la institución, así como las proposiciones reformistas, serían expresión de la mayor o menor distancia en que se coloca cada autor respecto de esa concepción original. Así lo muestra la tesis de Nietzsche, presentada en Basilea en las Conferencias de enero de 1872:

...dos opuestas tendencias igualmente perniciosas en sus efectos... dominan en la actualidad en nuestros establecimientos de enseñanza, informados en su origen en otros fundamentos

completamente distintos: en primer lugar, la tendencia a la ‘mayor extensión posible de la enseñanza’; por otra parte, la tendencia a ‘simplificarla y debilitarla’.²⁸

De este modo, Nietzsche ponía énfasis sobre la rectificación de los principios que ya sus antecesores habían designado como inherentes a la educación superior. En primer término quería aclarar el carácter de las relaciones con el Estado, pues ahora se le hacía visible que éste, por su vocación de dominación, intervenía hacia el interior de la universidad, generando la diversificación y ampliación de los conocimientos para satisfacer sus exigencias de hallar funcionarios útiles entre los egresados. En segundo lugar, deseaba prevenir sobre el debilitamiento que la cultura superior iba sufriendo al interesarse exclusivamente por la formación en una especialidad que seguía el modelo de la división de las ciencias. Obsérvese que en tales proposiciones existen dos advertencias precisas, pero ambas remiten a un mismo origen, es decir, a la idea de una educación que en sus orígenes brindó “fundamentos completamente distintos”.

Con idéntica percepción se expresaría Max Weber²⁹ al interrogar por el sentido de la ciencia como profesión para el egresado de la universidad, pues veía que la respuesta sólo podía articularse a la luz de los parámetros cardinales que ya habían sido diseñados con anterioridad a su pregunta. Ello no significaba ubicarse en el mismo punto de aquellos ni desconocer la evolución experimentada en los años próximos a su disertación, sino desembarazarse de cierta embriaguez positiva que dejaba al hombre entre las sombras y las pseudo-imágenes de la “caverna” en vez de aproximarlos a la búsqueda de lo verdadero. En otras palabras, Weber tomó de la idea algo más de los contenidos que en ella se hallaban manifiestos; se apropió de la claridad que ella ofrecía al contexto de toda reflexión sobre la universidad. Por eso su discurso circula, interrogando, por el espíritu y el sentido de la ciencia para desplazarse, inmediatamente, hacia la esencia misma de la universidad, interpelándola por el valor de su formación.

Apenas pocos años después, Max Scheler³⁰ produce una nueva interpretación para la universidad con la intención de promover una reforma que se halle en concordancia con la reciente Alemania republicana y democrática. El razonamiento que le asiste para formular su propuesta reside en confrontar la organización vigente en esos años, a la cual define críticamente por los niveles que ha alcanzado su educación profesional y especializada, con las necesidades de cultura y de saber que las masas populares encuentran insatisfechas. Por eso su propuesta apunta a distribuir y separar las diferentes tareas de la universidad en una pluralidad de institutos superiores de cultura, los que deberían articularse respondiendo a los siguientes diseños institucionales: a) con una orientación educacional predominantemente profesional y especializada; b) nuevos establecimientos de investigación en estrecha vinculación con las universidades y academias; c) institutos que transmitan el saber de la época; d) universidades populares independientes de la universidad; y e) academias de ciencias sociales y políticas. Sin duda, su intento es un pedido de sinceramiento y autenticidad para la universidad; de allí que acierte a formular un interrogante en el cual se advierte la inspiración proveniente del ideal:

¿No deberá decirse ...que la universidad misma se ha transformado ya en un conjunto de escuelas especializadas, merced al relajamiento de su unidad como universitas, y que el único progreso posible sólo podrá residir en que leal y abiertamente —no oculta y vergonzantemente como hasta ahora lo ha hecho, con un empeño muy cuestionable de dar una ‘cultura’ que en realidad ella ya no da— se haga total o al menos gradualmente un instituto especializado o profesional?³¹

Este es el punto central de donde derivan luego los objetivos para la institución reformada y para la universidad popular que desea crear. Sin embargo, hay en su comprensión de la idea de universidad algo que no le deja enteramente libre para la reflexión más profunda, pues su entendimiento de ella proviene tan sólo de advertir los “supuestos históricos”; es como si no pudiese ir más allá de esas circunstancias. En consecuencia, le parece imposible reconstruir aquella vieja *universitas* ya demasiado experimentada y desvirtuada por el tiempo, pues la base histórica actual no “respira sociológicamente la esencia y el espíritu de la Edad Media”. Por eso en

su discurso se advierten más los hechos y las circunstancias que han modificado a la institución, que la idea misma de universidad.

Mucho más hondo nos parece en cambio el pensamiento de Karl Jaspers, para quien reconocer el verdadero origen de la universidad es, primero, no poner en duda su unidad. Por ello su punto de partida puede representarse como un complejo entramado donde se consideran los sucesos históricos y sociales, el declive surgido por la escolarización creciente de la educación superior, los fundamentos vitales de la nueva situación, etc., pero todos ellos sujetos, como los hilos en la malla, por la convicción puesta en renovar aquel espíritu originario.

Partiendo de nuestra fidelidad a la época de Humboldt, no aspiramos a ninguna radical innovación en la forma de nuestras instituciones; estamos respecto a ellas con el sentido de una revolución conservadora.³²

De este modo, la única misión de la universidad es aprehender la verdad, pues es en ella donde se realiza el querer saber originario. De allí que este principio le lleve a renovar el concepto de ciencia vigente en sus días, recreando el significado que ya viéramos en von Humboldt:

El rasgo de la nueva científicidad consiste en poner en libertad un sentido completamente distinto del pensar...el cual penetra aclarando en el fondo del ser, sin suministrar conocimiento.³³

La consecuencia ineludible de tal proposición viene a fundamentarse en la condición indispensable de contar con la libertad espiritual, por ello sostiene que no debe existir ningún monopolio ideológico ni directrices de ningún género que puedan someter a la universidad. Nuevamente aparece el tema de la libertad, pero la preocupación de Jaspers es diferente de la de Newman y también de las de sus antecesores alemanes. Pues en Jaspers, la libertad es un existencial humano que debe ser ganado paso a paso. El pensamiento de Jaspers se nos presenta así como una de las formulaciones más provocativas respecto a la idea de universidad, a la que sólo se puede arribar, como veremos más tarde, por la vía de su Filosofía Existencial.

Queda así, aunque quizás pobremente representado en una síntesis, el pensamiento vertebrador que llevó a la idea de universidad en Alemania. Sin embargo, a pesar de ser una fuente inagotable de referencias en la literatura moderna, este ideal se perdería con el tiempo, dejando ver sólo la rudimentaria cáscara exterior de sus componentes principales —ciencia y enseñanza— la cual, sin el replanteo esencial de su espíritu original se desenvolvería hasta no poder diferenciarse de los niveles escolares precedentes.

Provenientes de un país que se mantuvo neutral durante las dos grandes guerras de la primera mitad de este siglo, pero con gran agitación interna, provocada por los ajustes de la monarquía, hallamos los escritos de Miguel de Unamuno³⁴ y José Ortega y Gasset. Ambos vivieron el rechazo de España, los años de exilio, la guerra civil y la interferencia totalitaria dentro de la universidad. Unamuno hizo referencia al tema de la educación en forma continua y en cada uno de los géneros literarios que cultivó; pero respecto de la universidad, con un sentido explícito, sólo se pronunció en dos oportunidades. La primera vez tuvo lugar hacia 1931 cuando abrió, como rector, el año académico de la Universidad de Salamanca. Un segundo discurso fue pronunciado tres años después. Las dos disertaciones, que produjeron gran inquietud por el tenor de sus enunciados, señalan junto a Ortega el origen del debate sobre la misión de la universidad. Dicha misión, Unamuno la sostiene a partir, esencialmente, de tres postulados: con el primero busca colocar la actividad del aprendizaje ilimitado y no condicionado, como oposición a la racionalidad y el deseo por dominar el saber que ve típicamente caracterizado en la ciencia; con el segundo, que también se apoya en una necesaria libertad, conecta cultura superior con universalidad del saber; por último, en respuesta a la hora trágica que vive España hacia la fecha de la segunda conferencia, termina por declarar a la universidad como el factor fundamental para que la nación sobreviva libre y unida políticamente. Sin embargo, es justo decir que en estos escritos Unamuno no llega a justificar ni explicar claramente su cometido, pues su mensaje se halla escondido tras un lenguaje

rápido que circula como partiendo de ciertos supuestos entendimientos que comparte con quienes lo escuchan. Esta es la razón por la cual no nos detendremos en este autor, aunque consideremos un deber ineludible, quizás para otra ocasión, dar cuenta del matiz pedagógico de su pensamiento para la universidad.

El aporte de José Ortega y Gasset se remonta a 1930 y su trascendencia ha sido grande y merecida tanto en su país como en el extranjero. Representa, sin ninguna duda, la mayor aportación del pensamiento español al problema que nos ocupa. Su preocupación inicial se ubica en la condición del hombre europeo de su tiempo al cual describe como fragmentado y disperso:

El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre europeo, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar.³⁵

Por ello su punto de vista respecto a la universidad arranca de la idea de hombre, aunque luego esta idea haya que recuperarla por la vía de lecturas complementarias producidas por el mismo autor en otros textos. En realidad, él levanta una crítica sustancial: contra el modelo napoleónico por su tendencia profesionalizante y contra el germánico, por la excesiva especialización surgida del primado de la ciencia. Para remediar esta situación, Ortega proclama que la misión de la universidad no es el cultivo de la ciencia, sino formar hombres cultos, transmitir y elaborar la cultura, con lo cual aporta una perspectiva original, que repara y enaltece los intentos anteriores esbozados tanto en Nietzsche, como en Scheller, sobre ese mismo tema.

Puede decirse que la tesis de Ortega ha tenido la virtud de poner de relieve los riesgos de una especialización excesiva en los estudios universitarios y el preclaro concepto de distinguir a la universidad como eje de síntesis cultural. Su influencia en las reformas emprendidas después de la Segunda Guerra Mundial son reconocidas en diversos países europeos y puede rastrearse hasta nuestros días, aunque con sentidos muchas veces adversos, en los escritores latinoamericanos contemporáneos. A éstos dedicaremos ahora nuestra atención.

Herederos de la visión de Ortega, para la mayoría de los pensadores latinoamericanos resulta imprescindible situar a la universidad como la vital expresión de su tiempo y circunstancia. Para ellos, la crisis de la universidad estaría expresando la crisis orgánica de toda la sociedad, es decir, la ruptura de los vínculos entre la estructura económica y la superestructura política-ideológica. Por este motivo la mayor producción teórica se refiere a la vinculación “universidad y sociedad”.

Los trabajos empeñados en resolver las implicaciones de la díada enunciada anteriormente han coincidido en orientar su discurso en dos caminos antagónicos: o el académico,³⁶ confiando en que la actividad principal de la universidad se desarrolla en sí misma, por la vía intelectual y que sólo de este modo le sería posible contribuir al medio; o el de la participación directa³⁷ de la institución en los asuntos socio-económicos y políticos del país, formulando su inserción en la sociedad. En realidad, este énfasis en definir dichos caminos como mutuamente excluyentes, afirma Jaime O. Ortiz,³⁸ no ha generado más que estancamiento y debilitamiento en las ideas, pues no es necesariamente cierto que la universidad deba optar entre realizar el ideal científico o conectarse con el ambiente histórico-cultural que la enmarca en su acción concreta. Por nuestra parte, ha sido muy sugestivo hallar un movimiento en los textos donde se promueven visiones hacia dentro de la universidad, por ejemplo, gran extensión de esfuerzos dedicados al problema de la calidad académica, en las épocas de gobiernos totalitarios; y a la inversa, un volcarse hacia fuera, en épocas de reconstrucción democrática.

Así pues, la década de los años 60 apuntó tanto a la autonomía universitaria frente al gobierno, como a la democratización de la universidad en términos de una apertura que no sólo se sostenía desde lo intelectual, sino que proponía la matrícula abierta para las clases más desfavorecidas; a la par que se luchó por la autonomía se exigió una mayor vinculación de la universidad con la realidad nacional y social.³⁹ En cambio, a partir de mediados de los 70, años que coinciden con la

instalación de gobiernos de facto en el poder, en muchos de nuestros países la preocupación pasa a ser otra y ésta llega a manifestarse en forma de investigaciones referidas a la pedagogía universitaria.⁴⁰

Es posible que las situaciones señaladas sean insuficientes todavía para significar y generalizar nuestra idea acerca de lo que aconteció y acontece actualmente en el terreno de la producción teórica en nuestra región. Pero al menos algo debe quedar claro: no hemos hallado hasta ahora ideas que profundicen el problema de la finalidad y misión de la universidad latinoamericana hasta el punto de permitírsenos extraer de ellas conceptos originales. Quizás en dicha producción suceda lo mismo que en el terreno político. Ha faltado tiempo para que maduren las líneas de pensamiento locales; igualmente, quienes se inclinaron a trabajar en este espacio frecuentemente han ignorado las enseñanzas del pasado. Es que, al revés que en otros países, en los nuestros se confía que la universidad amplía o diversifica su estructura y quehacer merced a los vaivenes que le plantea la acción; en consecuencia, la idea de una universidad preconcebida y planificada desde la teoría es desdeñada bajo el tilde de “racionalista”.⁴¹

La serie de ejemplos coincidentes que venimos presentando hasta aquí podría extenderse aún más, hasta incluir a autores más cercanos a nosotros, surgidos de la experiencia desarrollada en las universidades latinoamericanas. Sin embargo, creemos que ha llegado el momento de preguntarnos qué nos aporta, propiamente, la reflexión en torno a la idea de universidad.

Lo que nos lleva a preguntar es la consecuencia de que nuestro entendimiento de la universidad, conforme a la idea que fijamos como perspectiva, al confrontarlo con la realidad, casi siempre se aparece distinto de como lo habíamos pensado. Observamos contradicciones entre la concepción original y la realización concreta e histórica, porque existe una ruptura entre el impulso y su cristalización. Pareciera que ya no podría sostenerse ningún interés hacia la idea de universidad, pues ella se encuentra vacía de realidad y de posibilidad, como un sector para la discusión más antigua, plena de ilusiones y falsos entusiasmos. Pero apenas tomamos distancia de nuestra decepción, advertimos que el abatimiento sólo nos conduciría a profundizar la brecha abierta entre la reflexión y las maneras prefijadas y objetivas de su ser concreto.

De esta experiencia, que es un continuo proceso, surge todo nuestro intento por volver a situarnos en el punto original, porque nos parece imposible comprender lo que hoy ocurre si no acudimos antes a intuir la totalidad de su expresión más plena. Por el contrario, la contemplación de la universidad como problema —que veremos luego— a pesar de ofrecer un conjunto de descripciones y explicaciones en cuyo interior se observa sistematización y coherencia, en cuanto a lo principal que es la idea global que podría reunir ese conocimiento, ella queda perpleja, empequeñecida, por no acertar a cuestionar hasta el fondo mismo del problema. Por eso es que reflexionar sobre la idea de universidad nos parece el procedimiento más adecuado, pues así nos aseguramos de que el pensamiento quede infinitamente inquieto y, al mismo tiempo, también nos prevenimos de cancelar la discusión bajo la pretensión de un saber que se patentiza como el más acabado y definitivo.

Sin embargo, ahora se nos plantea el problema de qué principios de la idea de universidad será preciso sostener para nuestro estudio. Y aquí nos parece excluyente atender a una ordenación que nos permita claramente distinguir a la universidad de otras manifestaciones educativas, pues en ello va su finalidad y misión, y también, disociar —en el sentido de separar— la significación que adopta como abstracción y como algo absolutamente firme y concreto, de modo que sus formas aparentes no transformen su expresión originaria, sino que hagan de límite para despertar sus posibilidades extremas. Lo dicho también es válido a la hora de justificar nuestro ingreso a la idea de universidad por la vía de los tres autores seleccionados. Esta será, en síntesis, la guía fundamental para nuestro estudio.

III. Contemplación de la universidad como problema

Es comúnmente admitido que la universidad puede reconocerse por funciones que podrían agruparse en las siguientes categorías:⁴² a) educar y entrenar por transmisión aceptada de conocimientos elaborados —Matura Knowledge— y b) desarrollar nuevo conocimiento y tecnología apropiada, en forma adecuada a la sociedad y a su bienestar. A partir de este enfoque resulta simple deducir que por educación superior no puede entenderse tan sólo la transmisión del saber elaborado si ésta no se acompaña, y en ello radica su diferencia respecto de la educación que se brinda en los demás niveles, de la re-creación y generación de nuevos conocimientos. Este interjuego dialógico, de reconocimiento permanente entre la docencia y la investigación, sería el responsable de conducir la educación a niveles de excelencia. De ahí el papel básico que social y políticamente le es atribuido a la universidad para el avance científico y tecnológico en su contribución al desarrollo.

Pero además existen otras exigencias. Se espera que la universidad forme los recursos humanos que el país necesita,⁴³ conserve y difunda el patrimonio cultural⁴⁴ y elabore los modos más apropiados para que el aparato productivo pueda incorporar los adelantos científicos y tecnológicos en el marco de un mayor bienestar social.⁴⁵ Por otra parte, también se requiere que realice una labor crítica, de reflexión sobre su propio quehacer y sobre el proceso general de desarrollo con el cual se vincula⁴⁶ y en el que se halla inserta, elaborando aportes sustantivos.

Puede colegirse del examen anterior que la preocupación omnipresente en los trabajos consultados deriva de la necesidad de establecer con claridad el conjunto de actividades que corresponde asumir a la universidad. En este orden de ideas se inscriben los trabajos realizados por el *International Institute for Educational Planning* (IIEP),⁴⁷ quienes luego de una investigación diagnóstica y evaluativa realizada con la intención de relevar la situación de desarrollo de más de ciento cincuenta universidades localizadas en diferentes partes del mundo, concluyeron que al menos 17 actividades habían sido designadas como prioritarias para las instituciones encuestadas. Una clara definición de las tareas propias de la universidad parece fundamental, necesaria y hasta indispensable para el planeamiento de su desarrollo; pero también nos resulta innegable que la cuestión de las prioridades no deviene por el sólo hecho de tener a la vista el cumplimiento de las funciones otrora designadas, o en atención a las demandas crecientes que el contexto histórico-social le plantea. Circunscribirse a este ámbito tan estrecho, condicionado por las circunstancias y el legado histórico, nos parece un acto de reduccionismo imperdonable.

La siguiente cuestión que los trabajos consultados a este respecto tratan de resolver deviene del examen de las razones por las cuales no le es posible desarrollar las funciones, tal como pareciera que las habría cumplido en el pasado. Para Perkins,⁴⁸ la raíz del problema hay que ubicarla a partir del siglo XIX cuando a la misión de la enseñanza se le agrega una nueva: la investigación. Hasta entonces, las características de sus actividades hacían que ella se reconociera por estar orientada hacia la enseñanza, por guardar independencia respecto del poder de la Iglesia y el Estado y por sostener un esqueleto administrativo más o menos complejo según cada caso. Con el advenimiento de la investigación, que hasta esa época había sido considerada como un pre-requisito sólo para que los docentes se mantuvieran “en forma”, se pasó de la transmisión de verdades conocidas a la búsqueda del conocimiento. Quedaba así transformada la universidad y con esta reforma, los requerimientos de su organización variaron, tornando mucho más complejo su desenvolvimiento. Un similar orden de ideas se sigue al analizar otros fenómenos más recientes, como el de prestar algún servicio a la comunidad —*public service*— o el de contribuir a la creación y sostenimiento del ideal democrático. Para las situaciones señaladas, las conclusiones de los diversos autores se encadenan en forma idéntica: ante un cambio o incremento en las tareas se redefinen las funciones, cambia el desempeño de la administración y el buscar nuevos paradigmas organizacionales se torna esencial.

Pero la encuesta del IIEP también aporta información sobre otros aspectos que han incidido en la dificultad para cumplir las actividades específicas de la universidad.⁴⁹ Los establecimientos de

educación superior consultados en dicho estudio coinciden en afirmar, por unanimidad, que la mayor fuente de dificultades en el cumplimiento de sus funciones se vincula con la expansión⁵⁰ que ellos han experimentado en las últimas décadas, al incrementarse en la sociedad el valor otorgado a la universidad. En un estudio realizado para Latinoamérica en 1983,⁵¹ se observó que la matrícula de la educación superior se multiplicó notablemente entre 1960 y 1980, aunque es probable que ella sólo haya atendido un tercio de la demanda real. Más recientemente, las observaciones elaboradas por José Joaquín Brunner⁵² también apoyaron estas conclusiones: en 1950 la matrícula total de educación superior alcanzaba en América Latina a más de 260.000 alumnos; veinte años después, incluyendo a los países del Caribe, esos valores ascendían a 1.640.000 matriculados; para 1975, esa cifra había aumentado a más del doble; creciendo luego a 4.891.000 en 1980 y a 6.474.000 en 1985. En los países europeos, aunque en forma más atenuada, ocurrió un fenómeno similar. Entre 1960 y 1970, las universidades alemanas⁵³ duplicaron su población estudiantil al tiempo que en España⁵⁴ se advertía un crecimiento mayor.

Pero el significado numérico de las cifras no es el mismo para contextos socio-históricos tan diversos, pues al contrario de lo que ocurre en los países desarrollados, en Latinoamérica se vivió el fenómeno de la expansión de la matrícula terciaria cuando aún no se había universalizado el acceso a primaria ni masificado el nivel medio. En efecto, el crecimiento de los inscritos en la educación superior se inicia en América Latina cuando todavía

...entre un 40 por ciento y un cincuenta por ciento de la población mayor de 15 años era analfabeta, y cuando la tasa bruta de escolarización media no superaba el 5 por ciento en la mayoría de los países de la región, con la excepción de Argentina, Chile y Uruguay.⁵⁵

De todos modos, aquí es preciso discernir, como nos advierte el informe preparado por Lavados, que el concepto de masificación no se agota en el estudio de la matrícula, sino que está referido a cuatro tipos de situaciones:

A. Crecimiento de la población estudiantil.

B. Crecimiento del número y tipo de instituciones. En 1930 existían en América Latina 82 instituciones de educación superior; en 1978 había 280 universidades y otras 600 instituciones terciarias. En Estados Unidos⁵⁶ hacia mediados de la década de los años 70 dichas cifras aún eran mayores: nada menos que 2.500 instituciones superiores distribuidas a lo largo de sus 50 estados.

C. Crecimiento de la demanda social por ingresar a la educación superior. Este fenómeno, que habría que incluirlo a partir de los años 60, reconoce como causas principales a las políticas orientadas hacia la expansión del ideal democrático y la creciente incorporación de la mujer en la escena intelectual y laboral-profesional.

D. Crecimiento de la población académica, la cual se multiplicó entre los años 1960 y 1980, pasando de 100.000 a 600.000 docentes en la región latinoamericana.

La consecuencia más visible de este proceso de masificación ha sido la génesis de la diversificación y diferenciación de la educación superior. Obviamente, la educación que se brinda en cada país es cada vez menos homogénea, lo cual produce una clara y definitiva estratificación entre sus instituciones; esta estratificación se traslada, finalmente, a sectores específicos de la sociedad.⁵⁷ Para tener nada más que una ligera idea al respecto revisemos los conceptos de J. Millet:

...si hay un área de conflicto acerca de las instituciones de educación superior que desata los debates más virulentos en los Estados Unidos es la persistente insistencia en clarificar los diferentes niveles de estratificación que devienen de la inserción en cierto tipo de carreras. El conflicto no queda encerrado tan sólo en las discusiones académicas sino que las sobrepasa con

amenazadora provocación hasta instalarse en una crítica de los ideales democráticos que sostienen esta Nación.⁵⁸

El otro grupo de problemas que se señalan como la base para las dificultades en el cumplimiento de las funciones de la universidad, siguiendo el informe del IIEP, tiene que ver con las limitaciones provenientes del terreno de la administración. Hasta cierto punto, ellos pueden resumirse en cinco puntos: administración de recursos financieros, funcionamiento estructural de las instituciones, planificación, relación con la sociedad y las presiones provenientes de las corporaciones estudiantiles. No se entrará, deliberadamente, en el detalle de estos aspectos, pues consideramos que pueden constituir una distracción poco fecunda.

Tomando en cuenta las restricciones que pueden deducirse de las situaciones planteadas, no puede esperarse que la universidad esté en condiciones de cumplir con las funciones y los objetivos que se le demandan y, mucho menos, mantener el nivel de excelencia que convencionalmente se le exige. Es posible que el examen de situaciones similares a las descritas hayan conducido a Ortega y Gasset a afirmar que la universidad de su tiempo se le presentaba como "...un puro y constitucional abuso de falsedad".⁵⁹ Él indicaba, con particular énfasis, que el pecado original de la universidad radicaba en el hecho de fingir ser lo que no es. Esto es, hacer de su misma falsificación la esencia de la institución.

Hasta aquí hemos circulado por un hilo compuesto por una doble tensión: la idea de universidad y la universidad objetiva. Sin embargo, ni aún el pensamiento más declaradamente positivista podrá ser capaz de impedir que aquello que se considera la concepción auténtica e histórica de universidad deje de experimentarse como la exigencia a reconocerla y a seguirla. Este camino, al mismo tiempo, nos ha facilitado comprender que ambas visiones, aislada una de otra, no pueden sostenerse, porque en el fondo son solamente emanaciones que reconocen una bidireccionalidad. Nosotros quisiéramos ahora traer a nuestro campo de reflexión ambas perspectivas y seguir sus manifestaciones en actitudes e imágenes que se correspondan con lo que de hecho existe como universidad, en nuestros días y en nuestra región latinoamericana. Pero para arribar a ello, primero tendremos que profundizar aún más la idea de universidad, momento al que nos aproximaremos de la mano de Newman, Ortega y Gasset y Jaspers.

NOTAS

1. José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad, Obras Completas*, Tomo IV (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 315.
2. Esta versión, que reconoce en sus orígenes la teoría dialéctica de la sociedad, fue asumida como una perspectiva crítica que pronto ganó adeptos entre los intelectuales de México, Brasil y Argentina, principalmente. Básicamente, sus propuestas se oponen a analizar la naturaleza y finalidad de la universidad en sí misma, pues consideran que ella no es una institución "neutral". En consecuencia, deducen su expresión del contexto específico que imponen, tendencialmente, las relaciones fundamentales de dependencia y dominación.
3. Para una ampliación sobre el significado de este término, en su sentido original, véase: Winfried Böhm, "El declive de la universidad", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 5 (1986): 23-39.
4. Cfr. en Rodolfo Mondolfo, "Origen de las universidades", AA VV, *La Universidad*, Colección: Los Grandes Problemas Contemporáneos (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1966) 32.

5. Mondolfo, "Origen de las universidades" 34.

6. Cuando Winfried Böhm se refiere al declive de la universidad nos advierte que sólo se puede hablar certeramente de él si antes se muestra la situación ideal y se definen claramente los criterios con los que ese declive puede ser diagnosticado. Cfr. en "El declive de la universidad" 24.

7. Para una ampliación ver: Jürgen Habermas, "Teoría analítica de la ciencia y dialéctica", *La lógica de las ciencias sociales*, comps. Karl R. Popper, Theodor W. Adorno, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas, (México: Editorial Grijalbo, 1978) 55-88.

8. Véase la obra citada en op. cit., pág. 39.

9. Para Winfried Böhm, deseo de saber implica la *praxis*

...es como si dijera que la ciencia antigua no se resuelve en una simple teoría contemplativa, sino que lo que no hace es constreñirse a una simple *poiesis*, esto es, a una utilidad pragmática o a un uso técnico.

Cfr. en "El declive de la universidad" 29.

10. Bolonia alcanza su estatuto universitario en 1158, sobre la base de una escuela de leyes preexistente y París recibe inmunidades especiales de Felipe Augusto en 1200, logrando el reconocimiento para la corporación de profesores que venía desarrollándose anteriormente. Para una ampliación véase el texto de Rodolfo Mondolfo "Origen de las universidades" 39 y siguientes.

11. Cfr. en Böhm, "El declive de la universidad".

12. En Inglaterra nace Oxford, como consecuencia de una emigración de estudiantes ingleses de París, hacia 1167-68; Cambridge en 1209. En Italia se fundan las universidades de Padua, en 1222; Nápoles, dos años más tarde y Siena en 1246. Casi una centuria después les sucederán las de Florencia, Pavía y Turín. En Francia, Montpellier surge en 1289 sobre una escuela de medicina que había adquirido gran prestigio el siglo anterior; Tolosa en 1233 y Aix en 1409. En Alemania y Austria, se incorporan las de Viena, Heidelberg, Colonia y Erfurt en la segunda mitad del siglo XIV y después Leipzig, Rostock, Friburgo y Tübinga. En España se originan las universidades de Salamanca, en 1243; Sevilla, en 1254; Valladolid y Huesca hacia mediados del 1300; Alcalá, en 1409; Barcelona, en 1470; y Zaragoza, en 1477. En el siglo siguiente se les agregarían todavía las de Valencia y Santiago. En Portugal, la única universidad perteneciente a este período reconoce como fecha fundacional el año 1290. En los Países Bajos, Lovaina recibe la autorización en 1426. En Escocia, Saint Andrews es de 1411; Glasgow, de 1451; Aberdeen, de 1494. En los Países Escandinavos, Upsala, sueca, es de 1477; Copenhague, danesa, de 1479. En Suiza, Basilea es de 1460. Praga, en Bohemia, es de 1347; la universidad Polaca de Cracovia, de 1364.

13. Ángel Latorre, *Universidad y sociedad*, 1a. ed. Colección Zetien-Estudios y Ensayos (Barcelona: Ediciones ARIEL, 1964) 25.

14. Para una ampliación sobre las aspiraciones e invenciones que surgen de este momento, recomendamos ver la obra de G. W. F. Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, 2da. reimpr. de la 1ra. ed. en español, Tomo III (México: Fondo de Cultura Económica, 1955) 161-199.

15. Cfr. en Karl Jaspers, "El espíritu viviente de la universidad", *Balance y perspectiva (Discursos y ensayos)*, Biblioteca Conocimiento del Hombre (Madrid: Revista de Occidente, 1953) 120. Obsérvese que el calificativo empleado por el autor para la escolástica, no hace referencia al impulso original, cuyo grandioso esfuerzo estuvo sustentado por la síntesis de la antigua

racionalidad y el cristianismo, sino al declive que ella experimentó cuando se redujo a un simple esquema formal.

16. Un claro retrato de los movimientos desatados en torno a la Revolución Francesa podrá verse en Ángel Latorre 28-29.

17. La cita corresponde al autor señalado y fue tomada del prólogo de una obra colectiva que recorre los pensamientos germánicos más sobresalientes sobre la idea de la universidad. Ver en AA VV, *La idea de la universidad en Alemania*, ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959) 8.

18. Johann Gottlieb Fichte, "Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania* 15-116.

19. Friedrich Schleiermacher, "Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania* 117-208.

20. Wilhelm von Humboldt, "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania* 209-220.

21. Cfr. en Schleiermacher 127 y siguientes. También en el texto citado de von Humboldt 208-210, se expresa la tendencia manifestada.

22. Véase para una ampliación en Schleiermacher 129-143.

23. Schleiermacher 135.

24. Como veremos más tarde, esta visión para la ciencia fue asumida plenamente por Karl Jaspers.

25. Wilhelm von Humboldt 210.

26. Cfr. en Humboldt 212. Esta tendencia, que marca estrictamente el carácter conceptual de las inspiraciones del autor, ha sido citada aquí para dar muestra del énfasis puesto en la idea como fuente para la transformación de la universidad.

27. Las excepciones están constituidas por las visiones denominadas aquí "contemplación de la universidad como problema".

28. Friedrich Nietzsche, "El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania* 226. El subrayado es nuestro.

29. Max Weber, "La ciencia como profesión vocacional", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania* 305-338. Esta fue una Conferencia pronunciada en invierno de 1918, ante estudiantes de la Universidad de Munich.

30. Max Scheler, "Universidad y universidad popular", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania* 341-389.

31. Scheler 358.

32. Así se expresó en 1923 y posteriormente en 1946. Jaspers, "El espíritu" 126.

33. Karl Jaspers, "La idea de la universidad" 29.
34. Para una ampliación ver: John Wyatt, "Miguel de Unamuno: 'University, Unity, Universality'", *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Max Horkheimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno (Buckingham: SRHE and Open University Press, 1990) 101-113.
35. José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., 325.
36. Los orígenes de este movimiento pueden reconocerse a partir de los años 70. Los primeros trabajos fueron de características locales, aunque después se vieron apoyados por instituciones internacionales como UNESCO y OEA, principalmente. En ellos se identificaron problemas básicos, comunes a la docencia universitaria y también al conjunto de indicadores más específicos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje y al clima académico. Ver en Raúl Allard N., "Desarrollo universitario y mejoramiento de la calidad de la educación", *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*, ed. CINDA-PREDE/OEA (Santiago: CINDA, 1984) 33-38.
37. Véase, al respecto: Rubén Aguilar Valenzuela, "La universidad, la educación no formal y la formación de sus administradores", *Seminario-Taller: "Los aportes de la Universidad a la formación de administradores para programas de educación de jóvenes y adultos en el marco del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas"*, ed. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba (Córdoba: OEA-UCC, 1989) 151-164.
38. Jaime Ospina Ortiz, "Universidad latinoamericana, desarrollo y creatividad", AA VV, *Universidad y desarrollo regional. Formación de recursos humanos e investigación para el desarrollo regional* (Santiago: CINDA, 1980) 20 y ss.
39. Ospina Ortiz 24.
40. CINDA-PREDE/OEA, *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*.
41. Quien con mayor énfasis representa esta posición es Joaquín José Brunner. Una aproximación a dicha tendencia podrá hallarse en una de las obras del autor: *Universidad y sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación* (Caracas: UNESCO/CRESALC, 1985).
42. Ubiratan D'Ambrosio, "Knowledge Transfer and the Universities: A Policy Dilemma," *Impact of Science on Society* 29.3 (1979): 223.
43. Véase para una ampliación: Emilio Tenti Fanfani, "Elementos de una teoría y análisis histórico", *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, eds. Víctor Gómez Campo y Emilio Tenti Fanfani, ed. (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1989) 32 y siguientes.
44. La expresión corresponde ubicarla en el contexto de las ideas de Ortega y Gasset, aunque circule frecuentemente entre los especialistas como una instancia ineludible para la universidad, sin explicitar esa fuente. Cfr. en José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C.
45. Juan Carlos Tedesco, *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe* (París: UNESCO, 1983). En esta obra, se sostiene que han existido diversas formas de interpretar el vínculo educación-estructura social y señala tres grandes modelos teóricos que tuvieron vigencia en diferentes momentos históricos: a) hacia fines del siglo pasado, cuya nota distintiva es la temprana emergencia del universitario como actor político; b) entre 1950 y

1960 cuando la educación comenzó a vincularse con los requerimientos del sector productivo; c) hacia los 80, cuya característica es la agudización del carácter reproductor del sistema educativo en su conjunto y la enseñanza universitaria en particular.

46. Ver al respecto: Carlos Rodríguez S., "Fuerzas sociales, crisis hegemónica y universidad en Argentina", *Universidad, clases sociales y poder*, ed. G. Rama (Caracas: CENDE, 1982) 95-114.

47. Victor Onushkin, *Planning the Development of Universities - II, Analysis of the Questionnaire* (Paris: UNESCO, 1973). Ver el capítulo XV, pp. 124-132 y la Tabla XV que aparece en pág. 211 y siguientes.

48. Cfr. de James A. Perkins, "Organization and Functions of the University", *The University as an Organization*, ed. J. Perkins (U.S.A.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1973) 6.

49. Cfr. en Onushkin, *Planning - II* 130-132.

50. Para Brunner, las principales causas, de orden societal, que explican el explosivo fenómeno de la expansión de la matrícula superior se vinculan, necesariamente, con ciertos aspectos estructurales: a) cambios en el sistema ocupacional; b) cambios en la estratificación social; c) repercusiones económicas para el mercado laboral; d) presión política por incrementar el servicio educativo. José Joaquín Brunner, *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, 1a. ed. (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1990) 80-86.

51. Iván Lavados, "La universidad en América Latina", *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*, ed. CINDA-PREDE/OEA (Santiago, CINDA, 1984) 29.

52. Brunner, *Educación superior en América Latina* 73.

53. Gerhard Hess, *La universidad alemana. 1930-1970* (Alemania: Druuk-und Verlags-Gesellschaft, 1968) 31.

54. Agustín Escolano Benito, "Educación superior y sociedad: Perspectivas históricas", AA VV, *7th International Standing Conference for the History of Education - Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Vol. I (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985) 19.

55. Brunner, *Educación superior en América Latina* 74.

56. Los datos han sido tomados de John D. Millett, "Similarities and Differences Among Universities of the United States," *The University as an Organization*, ed. J. Perkins (U.S.A.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1973) 39.

57. Germán Rama, ed. *Universidad, clases sociales y poder* 90.

58. Rama, *Universidad, clases sociales y poder* 44.

59. Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C. 326.

CAPÍTULO II LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN JOHN HENRY NEWMAN

I. John Henry Newman: Su vida y su obra¹

John Henry Newman nació en Londres el 21 de febrero de 1801 y fue bautizado en la Iglesia de St. Benet Fink, el 9 de abril de ese mismo año. La familia estaba compuesta por su padre, quien se desempeñaba como banquero en esa ciudad; su madre, que provenía de una familia protestante francesa y los hijos —tres niños y tres niñas. Él fue el mayor de los seis hermanos.

Respecto a su primera educación, podemos decir que en ella estuvieron impresas la figura de su madre y “la religión de la Biblia”. A la edad de siete años ingresa a la escuela de Ealing, donde se reafirman y amplían los conceptos recibidos en el hogar. Aunque sentía gusto por la lectura del catecismo, sus convicciones religiosas no alcanzaron una definición importante hasta que, de la mano de su maestro evangelista, llega a acceder a otros conocimientos en materia espiritual y religiosa.

A mis quince años (en otoño de 1816) un gran cambio hubo lugar en mi pensamiento. Caí bajo la influencia de un credo definido y recibí en mi inteligencia impresiones de lo que es un dogma...El instrumento humano de este comienzo de fe divina en mí fue el excelente varón... reverendo Walter Mayers, de Pembroke College, Oxford; pero mayor que el efecto de sus conversaciones y sermones fue el de los libros que puso en mis manos, todos de la escuela de Calvino.²

Por la misma época también se interna en el conocimiento de otras obras, tan contrarias entre sí, como la “Historia de la Iglesia” de Joseph Milner y la obra sobre las profecías, de Newton. La consecuencia de éstas y otras lecturas promovieron su primera conversión interior y le otorgaron el firmísimo convencimiento de que el Papa era el anticristo. En adelante, más precisamente, hasta el año 1843, sus creencias se mantendrían expresando una marcada hostilidad hacia el “papismo”.³

Luego ingresa al Trinity College, obteniendo el grado de bachiller en 1820. El 12 de abril de 1822 es elegido miembro del consejo de gobierno —*fellow*— del Oriel College, nominación con la cual se hacía posible su inclusión en la más alta intelectualidad de la época.

Hacia 1824, es ordenado diácono en la Iglesia Anglicana y es enviado para desempeñarse como vicario en St. Clement's de Oxford. En 1828 asume como tutor del Oriel y sucede a Hawkins en el curato de St. Mary's de la universidad. A partir de estas circunstancias es cuando se inicia en él un creciente interés por la vida espiritual de los alumnos de la universidad, por las condiciones en que ellos van formando y desarrollando sus ideas y vida futuras. Esta es también la época en que empieza a ser reconocido por sus primeros escritos y la agudeza de las observaciones contenida en ellos. Como consecuencia de este proceder, muy pronto gana la admiración de sus discípulos y pasa a formar parte del grupo selecto de intelectuales que favorecieron la introducción de las ideas liberales en la universidad. Él mismo retoma el sentir de aquellos tiempos, describiéndolos como sigue:

... en 1825-26... la verdad es que comenzaba a dar preferencia a la perfección intelectual sobre la moral, y me dejé arrastrar por el liberalismo del día.⁴

En las vacaciones mayores de 1828, a medida que se iba desprendiendo del liberalismo, retorna a la antigua devoción a los Padres y se propone leerlos cronológicamente. Del mismo modo que a los quince años las lecturas le habían iluminado y orientado en sus concepciones religiosas, otra vez, se siente a sí mismo como “despertando” a la verdad integral. Dos años más tarde, se le propone preparar una historia de los primeros concilios y escribe “The Arians of the ‘Fourth Century’ ”. Mientras escribía esta obra, grandes acontecimientos tenían lugar dentro y fuera de

Inglaterra: la revolución de Francia, en 1830; el ingreso de los *Wigs* al poder; el decaimiento de la Iglesia Anglicana. Todo esto le hacía pensar que el avance del liberalismo no se detendría hasta acabar con la religión. Entonces comenzó a pensar en la necesidad de una reforma.

Para despertar a la Iglesia Anglicana de su abulia y restaurar en ella la fe apostólica; pero, fundamentalmente, para substraerla de la tutela del Estado, Newman publica con algunos amigos, de los cuales los más célebres fueron Keble, Froude y Pusey, los *Tracts for the Times*. Aunque Newman siempre consideró que Keble, con su sermón titulado “Apostasía Nacional”, había dado origen al movimiento de 1833, es notable que los *tracts* fueron el apoyo indudable para que el espíritu de la reforma tomara forma y estado público.

La definición de la posición y principios adoptados por Newman en los *Tracts*, eran tres: el primero era el principio del dogma, del cual deriva su batalla contra el liberalismo, ya que a éste lo entendía como principio antidogmático. En segundo lugar, consideraba que la enseñanza religiosa debía ser “definida”, es decir, basada en los cimientos del dogma. El tercero, finalmente, expresaba su opinión adversa a la Iglesia de Roma. De estos principios, sólo el último mereció ser retractado cuando hubo de ingresar a la fe católica.

En esos años, por su habilidad para la controversia intelectual, la enseñanza y la prédica, logra tener un gran poder de convocatoria. Su voz pasa a ser escuchada y discutida y su pensamiento se difunde hasta los pueblos y ciudades más alejados. Y la reacción de los más conservadores, entre los anglicanos, no se hizo esperar. De todos lados se le acusaba a él y a sus seguidores de ser “romanistas” y de promover “infiltraciones papistas”. En estas circunstancias, el movimiento congregado en torno a la publicación de los *tracts* recibió el aporte de una notable personalidad, el doctor Pusey, quien contribuyó a la causa no sólo con escritos importantes, sino también con el reconocimiento que su nombre y posición merecían en el conjunto de la sociedad. Bajo su influencia y ejemplo, Newman —y también los demás— comenzaron a interesarse por emprender obras más amplias y cuidadas en defensa de los principios del movimiento. Dedicarse a esa tarea era una necesidad impostergable, pues se debía, lo antes posible, repeler los ataques de quienes pensaban en los *Tracts* como el camino directo hacia Roma. Y éstas fueron las razones que indujeron a Newman a publicar, en 1837, su obra *The Prophetical Office of the Church, Viewed Relatively to Romanism and Popular Protestantism*.

Esta obra lo ocupó durante tres años; en ella traza las líneas elementales por las que marchan la fe y doctrinas cristianas, y trata de determinar la relación entre los sistemas romano y anglicano. Pero además de este fin, el texto apuntaba a una meta más amplia: Newman deseaba construir una teología anglicana con los materiales ya elaborados y basado sobre autoridades anglicanas. Desde el punto de vista personal, en cambio, escribir ese libro significaba encontrar y reconocer una base racional para su fe. Esta fue, igualmente, la razón principal que le llevó a publicar en 1840 el *Tract 90: Remarks on Certain Passages in the 39 Articles*, donde trata de demostrar que los 39 Artículos,⁵ aunque con un tono anticatólico, doctrinariamente no se apartaban de la tradición católica ni se oponían al Concilio de Trento.

Pero el anglicanismo no estaba maduro para aceptar estas ideas. El folleto recibió la reprobación y condena de Oxford y se solicitó a Newman una retractación. Él no consintió, pero los *Tracts* dejaron de publicarse. Básicamente, en favor de su posición le asistía esta argumentación:

...el anglicanismo pretendía sostener que la Iglesia de Inglaterra era sólo una continuación en este país (como la Iglesia Romana podía serlo en Francia o España) de aquella Iglesia una, cuyos miembros fueron antaño Atanasio y Agustín. Pero si ello era así, la doctrina tenía que ser la misma. La doctrina de la antigua Iglesia tenía que vivir y hablar en los formularios anglicanos, en los treinta y nueve ‘Artículos’... se había hecho todo lo posible para desfigurar y mutilar la antigua doctrina católica; pero seguía, a pesar de todo en los ‘Artículos’. Allí estaba, pero había que demostrarlo.⁶

En este estado de espíritu, se aleja de la dirección del *British Critic* y comienza a considerar la eventual suspensión de sus tareas en St. Mary's. En el verano de 1841 inicia la traducción de San Atanasio y mientras avanza en esta empresa tuvieron lugar tres acontecimientos que le impactarían profundamente. A poco de comenzado el trabajo, mientras leía y escribía, descubrió algunos aspectos que él no había considerado anteriormente. Vio claramente que, en la historia del arrianismo, los arrianos puros eran los protestantes; los semiarrianos, los anglicanos, y que Roma era ahora lo que había sido siempre. Bajo el mismo razonamiento, comprendió que la doctrina de la *vía media*,⁷ única justificación para el sistema anglicano, sólo era una religión sobre el papel y no tenía origen objetivo ni real alguno. En segundo lugar, uno tras otro, los obispos comenzaron a acusarlo de promover conversiones a Roma y lo que había sido fundamento de su conducta al aparecer el *tract 90* quedó reducido a nada. Por último, el proyecto de introducir un episcopado en la nueva religión evangélica que reunía a luteranos y calvinistas en Jerusalén, le llevaron a dudar de su fe anglicana. Algunos años después, al recuperar la memoria sobre estos acontecimientos escribía:

Esta Iglesia no sólo prohibía toda simpatía o toda relación con la Iglesia de Roma, sino que estaba tramando una interconfesión con la Prusia protestante y con la herejía de los orientales. Quizá la Iglesia Anglicana poseyera la sucesión apostólica, lo mismo que los monofisitas; pero actos como los que se estaban llevando a cabo suscitaban en mí la gravísima sospecha, no de que pronto dejaría de ser una Iglesia, sino de que, desde el siglo XVI, había dejado en absoluto de serlo.⁸

A consecuencia de estos hechos, deja su beneficio y durante dos años antes de su conversión al catolicismo no ejerce ninguna función clerical. Pronuncia su último sermón en setiembre de 1843 y se retira luego a Littlemore, una pequeña villa de la campiña de Oxford, para someter sus dudas a la dura prueba de la crítica. La penetración de la historia, esta vez, a partir de la consulta a sus fuentes primarias, le habían procurado un aprendizaje por demás amargo: en toda su vida intelectual previa había cometido errores serios, él se había servido todo ese tiempo de un sistema falto de verdad, y había sido engañado.

Apenas hubo tomado conciencia de la debilidad del argumento anglicano, comenzó a buscar algún terreno que le procurara una base para clarificar su espíritu. Obrar de este modo era una cuestión de conciencia.

Estar cierto es saber que se sabe; ¿qué prueba interna tenía yo de que, después de hacerme católico, no cambiaría otra vez? Todavía sentía esa aprensión, aunque pensaba que vendría un momento en que se desvanecería. Sin embargo, había que poner término a estos vagos temores, hacer lo mejor que pudiera y dejar luego a un poder más alto que lo hiciera prosperar. Así que, a fines de 1844, tomé la resolución de escribir un *Ensayo sobre el desenvolvimiento doctrinal*, y luego, si al acabarlo no se habían debilitado mis convicciones en favor de la Iglesia Romana, dar los pasos necesarios para ser recibido en su seno.⁹

La historia de los seis primeros siglos cristianos le llevaron a concluir que existía una identidad sustancial entre el catolicismo romano y el cristianismo primitivo, y a explicar las diferencias según el principio del desarrollo.¹⁰ Lo interesante de este *Ensayo* es que Newman logra finalmente consolidar la definición de algunos conceptos sustanciales, sobre los que luego construiría su idea de universidad. Principios¹¹ sobre los que volveremos más adelante.

El 8 de octubre de 1845, sin haber concluido su *Ensayo*, se convierte al catolicismo. Después de una breve estancia en Roma, donde es ordenado sacerdote católico el 30 de mayo de 1847, Newman regresa a Inglaterra: él había decidido seguir en la orden de San Felipe de Neri.¹² Con los compañeros de su conversión establece un primer Oratorio en Maryvale el primero de febrero de 1848. Los años siguientes —en los que debió repartirse entre la atención del oratorio de Edgbaston, en Birmingham y los requerimientos del Obispado de Irlanda— no serían pacíficos ni tampoco tranquilos. Sin embargo, abrirían una etapa de gran productividad intelectual a través de la cual se le reconocería hasta nuestros días.

El 15 de abril de 1851, el Arzobispo de Armagh, Dr. Cullen, solicita a Newman que diserte en Dublín contra la educación mixta al tiempo que le propone el rectorado de una nueva universidad en Irlanda, bajo la fe católica. En los años previos, tres circunstancias¹³ se conjugaron para determinar la oportunidad de desarrollar este proyecto. Una de ellas tuvo lugar en 1829, cuando el parlamento aprobó la ley de emancipación católica y se evitó la revolución en Irlanda. Otra hubo de configurarse hacia 1833, ocasión en que, por primera vez en la historia inglesa, el gobierno hizo concesiones educativas a las sociedades religiosas. La tercera se produjo hacia mediados de siglo (1848), cuando el Papa Pío IX, jefe temporal de la Italia central, resolvió que su deber no consistía en unificar un país, sino en encabezar una Iglesia universal.

Para ese entonces, el creciente prestigio de la Universidad de Lovaina era un antecedente que auguraba idénticas posibilidades de éxito, particularmente en Irlanda, cuya población católica era mucho más numerosa que en Bélgica y donde, además, se podía funcionar independientemente del Estado. El Papa Pío IX había aprobado ese plan, ya que formaba parte de una deliberada política de la Santa Sede el establecer centros de estudios que se opusieran a la educación *mixta*¹⁴ de las universidades del Estado. Para Newman, dicho emprendimiento significaba la reanudación de su trabajo en Oxford, pero esta vez, con la Iglesia a nivel mundial respaldándolo.

A pesar de sus grandes esfuerzos, gradualmente fue percibiendo que la idea de una universidad católica en Irlanda era impracticable. No sólo tenía que vencer los obstáculos que le presentaba una sociedad desconocida, sino también la desconfianza del Primado Irlandés, que se hallaba lejos de ayudarlo. Él sentía que estaba siguiendo un llamado de Dios, confiaba plenamente en ello; pero finalmente su conciencia crítica le reveló su fracaso y renunció. Hay un pasaje de la obra de Wilfrid Ward, que relata muy cercanamente el sentir de Newman en esos momentos. Dice así:

Se vio a sí mismo como un hombre viejo y derrotado. Aunque no claudicó en su fidelidad a Roma, pudo advertir que las autoridades de la Santa Sede no se habían percatado de las condiciones y circunstancias que prevalecían en Irlanda ...descubrió que las críticas habían sido acertadas y que su trabajo había sido en vano.¹⁵

Después, decidió que lo único que le quedaba por hacer era agregar algo a sus escritos en favor del pensamiento católico y de la Iglesia. Pero no recibió demasiado estímulo exterior.

A pesar del respeto y la simpatía que las altas autoridades católicas no cesaban de testimoniarle, el episcopado inglés no supo ni comprendió, ni defendió, ni sobre todo le aprovechó. Y ésta es una de las razones a las que atribuyó, en gran parte, el fracaso de las obras que había aceptado emprender: el rectorado de una universidad católica en Dublín (1854-1858) y la dirección de una revista de historia y de crítica, la *Rambler* (1855-1859).¹⁶

En los años siguientes (1860-62), comenzó a percibirse la evolución de un movimiento de católicos que se mostraban proclives a defender la Santa Sede. Lo que en ese principio podría haberse caracterizado de entusiasta, muy pronto dejó ver la intolerancia que los animaba. Por esa época, el sólo plantear el poder temporal del Papa implicaba ser acusado de liberal peligroso y hasta se sospechaba de Newman. Él se mantuvo en silencio, sus libros ya no se vendían y al poco tiempo dejó de escribir. Este fue un nuevo período de oscuridad y tristeza. Su nombre era casi desconocido entre las nuevas generaciones. Si hubiera muerto entonces —nos adelanta Wilfrid Ward— su biografía hubiera sido una tragedia.

En 1863, Newman se cree abandonado por los hombres. Tal era su estado de espíritu cuando, de improviso, se vio obligado a exponer la crónica de su vida públicamente, aprovechando la oportunidad de defender la causa del catolicismo ante el mundo. Esta ocasión se presentó el año siguiente cuando en una revista de amplia circulación y en un artículo sobre la reina Isabel, Charles Kingsley, un popular escritor, promovió formalmente una acusación al clero romano imputándole el descuido en el tratamiento de la verdad como virtud necesaria. Y lo más notable era que pretendía

corroborar esta tesis con el testimonio de las obras escritas por Newman. Inmediatamente se sucedieron una serie de cartas entre ambos, donde se pedían pruebas que el acusador no se sentía obligado a mostrar. Viendo la incapacidad de encontrar justicia ante su agresor, comenzó a publicar la correspondencia en forma de folleto, ventilando la cuestión ante el público. Entonces apareció la réplica de Kingsley, en una obra de más de 40 páginas, con el título: *¿Qué quiere decir el Dr. Newman?* De este modo, con la intención de responder una por una a las acusaciones, pero con interés particular en dejar claramente expresado el devenir de sus opiniones y actos, escribe y publica la obra *Apología pro vita sua* donde se consagra a historiar el drama entero de sus ideas religiosas. Sin duda, la afectuosa recepción que el público inglés hizo de esta obra y la adhesión que recibió desde dentro de la Iglesia Católica le dieron el testimonio suficiente como para comprender que su recuperación había sido lograda.

Con este entusiasmo se introdujo en la elaboración de nuevos proyectos y continuó concentrando su atención en las necesidades educativas de los católicos, cuya única posibilidad de preparación universitaria se hallaba en Oxford y Cambridge. Planea entonces, entre 1864 y 1868, una Oratoria para Oxford con la intención de orientar la vida espiritual e intelectual de los estudiantes católicos. Pero Manning y W. G. Ward estaban poniendo en marcha la oposición a la educación “mixta” en Inglaterra y Newman no estaba de acuerdo con sus criterios ni con los medios empleados. Luego Manning se convirtió en arzobispo y su política fue apoyada por Roma. Ya era un hombre mayor y este nuevo fracaso le hizo sentir que había perdido la última oportunidad de trabajar activamente como católico. Le habían vencido otra vez.

Luego publica, en 1870, su *Grammar of Assent*, logrando exponer un tema que lo había cautivado durante toda su vida: la razonabilidad de la creencia religiosa. Al mismo tiempo comenzaron las controversias que precedieron al Concilio Vaticano I. Los hombres que lo habían vencido en su reciente plan para los intelectuales de Oxford, estaban entre los principales defensores de la Infalibilidad Papal. Newman siempre había defendido este principio¹⁷ pero ahora observaba que la defensa que se hacía era exagerada y hasta antiteológica. Entonces otros se le unieron y protestaron con idénticos argumentos. Finalmente, la infalibilidad se declaró pero en términos tales que le parecieron justos.

Después de la definición, el problema pasó a ser otro: el ministro liberal Gladstone, temeroso de los efectos que podrían derivarse de la concentración del poder eclesiástico en la figura de la Iglesia de Roma, llegó a afirmar que la definición del Concilio era incompatible con la fidelidad que los ciudadanos debían a sus gobiernos. Newman tomó entonces la defensa del dogma católico y respondió con su *Letter to the Duke of Norfolk*; Gladstone se confesó vencido y nadie más se atrevió a dudar en Inglaterra de la lealtad cívica de los católicos. Ello le hizo sentir que la confianza le era restituida y que podía proseguir su misión en favor de la Iglesia Católica sin que ninguna animosidad extraña a sus intenciones se lo impidiese.

Newman tenía entonces la idea de trabajar a favor de la causa emprendida por Lacordaire y Frederick Ozanam, quienes pensaban que la fe católica debía ser explicada de manera que atrajera a los pensadores contemporáneos que dudaban ante las revelaciones de la nueva ciencia. Entonces retomó la idea de plantear nuevos espacios para la libertad de discusión y comenzó a preocuparse por llevar las expresiones tradicionales a un lenguaje más familiar. Esto último hizo que muchos desconfiaran de su liberalidad de pensar¹⁸ y se inclinaron a apoyar con más decisión a aquellos que representaban a los “nuevos ultramontanos”, quienes sostenían el movimiento de centralización y uniformidad que dominó entre 1850 y 1870.

Pero entonces ocurrió algo providencial y sus escritos pasaron a tener una resonancia y reconocimiento del que antes habían carecido: León XIII consagró sus obras nombrándolo Cardenal el 12 de mayo de 1879.

Newman vivió los diez años siguientes rodeado de la veneración universal y murió en Birmingham entre sus hermanos, el 11 de agosto de 1890. Sus funerales fueron una apoteosis y de duelo

nacional. Reposa en la campiña de Birmingham, en Rednal, cerca de aquel que fue su amigo más querido, Ambrose Saint-John, muerto en 1875.

II. Una nueva universidad para los católicos de Irlanda

A. Estado de la educación universitaria en 1850

Hacia mediados del siglo XIX existían dos ideales de educación: el eclesiástico, que amenazaba con ser oscurantista; y el científico, que parecía inevitablemente unido a la tendencia antirreligiosa. En esta última corriente se ubicaba al Queen's College, única institución factible, hasta ese momento, para que los católicos de Irlanda recibieran educación universitaria.

Los obispos irlandeses habían seguido muy de cerca los últimos acontecimientos vividos en Oxford. Después de 1841, en apenas cinco años, se habían producido cambios notables: el modelo educativo de esta institución, de ser conservador y eclesiástico —casi todos sus docentes eran sacerdotes— había pasado a ser liberal y secularista. Esta situación no sólo obedecía a los nuevos parámetros socio-políticos y científicos vigentes en el mundo, sino también a que la Iglesia, temerosa de las consecuencias que tal movimiento pudiera ocasionarle, había preferido dejar a los grandes descubrimientos en química, psicología, biología, etc., fuera de la educación que ella impartía. Y la reacción no se hizo esperar. En 1850 todo hombre de Oxford se definía a sí mismo como liberal.

El secularismo y la tendencia antiteológica junto al movimiento científico y liberal golpearon fuertemente a la tradición educativa mantenida hasta ese momento. Y su expresión en la práctica se denominó “educación mixta”. Ahora la nueva educación ya no sería impartida por sacerdotes, sino por especialistas, y ello implicaba, hasta cierto punto, reconocer que la explicación teológica del mundo y de la vida habían sido derrotados y que el punto de vista científico había tomado su lugar. Para configurar con mayor pertinencia la clase de ambiente intelectual y científico que imperaba entonces, hemos querido introducir el vivo relato propuesto por Wilfrid Ward desde su obra.

El sectarismo era considerado retrógrado porque implicaba el rechazo a la libre evolución del método científico y el favorecimiento de los intereses tradicionales, los cuales eran sentidos como supersticiones. A este pensamiento habría que agregarle algunos pormenores acerca de los ataques de la ciencia sobre la teología existente entonces...

- 1) Biólogos y etnólogos, aún antes que los primeros evolucionistas atacaran el dogma de la creación, habían arremetido contra el relato del Génesis acerca de la descendencia del hombre de un ancestro común.
- 2) Los geólogos atacaban lo que la Biblia decía acerca de la antigüedad de la tierra.
- 3) La filosofía empirista en manos de Mill y Bain tenía una tendencia anti-teísta. Atacaba tanto en la ética como en la metafísica, a la base instituida de una filosofía teísta.
- 4) La filosofía de la historia era en esos días un tema muy importante y ofrecía la posibilidad de insinuar una visión agnóstica y naturalista del mundo. Esto se sostenía en Queen's..., Schlegel y Hegel, Tocqueville y Guizot, Chateaubriand y los Románticos alemanes fueron de diferente manera, testigos de esta tendencia...¹⁹

A consecuencia de estos hechos, los obispos irlandeses advirtieron inmediatamente que la atmósfera intelectual secularista, de continuar así, terminaría muy pronto con el cristianismo. Entonces se plantearon proteger la base religiosa que Queen's había desestimado proyectando la necesidad de introducir ciertas modificaciones. La primera consistía en exigir una proporción

adecuada de profesores católicos y garantías de una legítima influencia por parte de los obispos católicos en la elección de los docentes. La segunda apuntaba a que ciertas cátedras se mantuvieran bajo su resguardo —historia, lógica, metafísica, filosofía moral, geología y anatomía. En tercer lugar se demandaba el despido de cualquier profesional o miembro del Consejo al que se le probara haber intentado debilitar la fe de un estudiante. Por último, se pedía un decano-capellán²⁰ asalariado para cada institución. Pero estas modificaciones jamás pudieron llevarse a la práctica.

Agotados los intentos por introducir cambios que restituyeran a la educación el sustento religioso, se formaron diversas opiniones entre los integrantes del clero irlandés. Algunos veían que la única posibilidad de recibir educación superior estaba en Queen's. Otros, creían que la educación mixta propiciada por tal institución sería perniciosa para las nuevas generaciones, pues consideraban que la educación secular formaba parte de una campaña anticristiana. Finalmente, el Episcopado se pronunció en contra de la educación mixta.

B. Formación de la nueva universidad

Entonces apareció una propuesta, firmemente defendida, de constituir una universidad católica en Dublín. La proposición fue hecha por el Obispo de Armagh, Dr. Cullen, quien recibió la aceptación del Sínodo de Thurles y la aprobación de la Santa Sede. El proyecto debía ser ejecutado. James Robert Hope-Scott, amigo del Obispo, le aconsejó que se asesorara con Newman.

En abril de 1851 el Dr. Cullen le pidió a Newman que pronunciara algunas conferencias en Dublín contra la educación mixta y que fuese el Rector de la universidad propuesta. Newman aceptó inmediatamente y como era su estilo, tomó el emprendimiento como *la* misión de su vida.

El tipo de universidad que Newman deseaba ya tenía antecedentes en Bélgica.²¹ Él deseaba que la Universidad estuviese conformada por especialistas de primer nivel, los cuales, en total libertad de discusión producen la dilucidación de los problemas centrales, fijaran sus posiciones y contribuyeran al ensanchamiento del horizonte conceptual de la época. Creía, con un convencimiento rotundo, que una universidad inspirada en este modelo lograría una real influencia sobre la formación de sus estudiantes, creando una corriente de libertad intelectual que se expandiría hasta la sociedad toda. Por eso, en la *Conferencia* sobre Cristianismo y la Investigación Científica, diría:

... la universidad logra su objetivo no a través de reglas escritas, sino por sagacidad, sabiduría y paciencia; investigando profundamente cada tema y por una vigilante represión a cualquier agresión o fanatismo. Lo que un imperio es en la historia política, es una universidad en la esfera de la filosofía y la investigación. Es el más alto protector de todo conocimiento y ciencia, de hecho y principio, de indagación y descubrimiento, de experimento y especulación...²²

Por otra parte, consideraba que la universidad era el lugar apropiado para definir gradualmente la actitud que un católico culto debía guardar hacia la ciencia y la investigación, lo que traería la posibilidad de ir aproximando la ciencia a la teología. Se trataba, en otras palabras, de reeditar la función evangelizadora que la universidad medieval había logrado, pero ahora, bajo otras circunstancias, bajo otra ciencia. Por ello, en la primera *Conferencia*, al hablar del trabajo responsable y conciente que reclamaba para los católicos laicos apuntó como objetivo de la nueva universidad:

...brindar defensas filosóficas del Catolicismo y la Revelación...crear una cultura católica que se pueda oponer con firmeza a la corriente de los libre-pensadores.²³

Puede deducirse de lo anterior que Newman no temía al moderno movimiento científico y liberal. Por el contrario, consideraba que debía ser respetuosamente considerado y cristianizado. De este

modo, la universidad sería el espacio apropiado para que la ciencia y la teología llegaran a su máximo desarrollo, en plena libertad.

Newman pretendía una universidad que fuese síntesis entre la teología y la investigación científica, guiada tan sólo por intereses científicos.²⁴ De este modo, los resultados así alcanzados, pondrían a disposición de Roma un cuerpo de probables conclusiones fruto del esclarecimiento y el pensar ilustrado, que serían aceptados y respetados por la comunidad intelectual y la sociedad. Pero su concepto de universidad no descansaba sólo en la idea de prestar sus elaboraciones intelectuales acerca de la verdad en época de crisis; él creía, por el contrario, que su sostenimiento como institución superior sólo cabía bajo el ejercicio *constante* del trabajo científico. Veía que la vida, es decir, el impulso vital de la institución, debía fundarse en el cotidiano intercambio de las ideas y la enseñanza. Pero, además, Newman creía que la universidad católica podía servir fielmente a la dilucidación de los problemas fundamentales sobre los cuales la Iglesia debía orientar a sus fieles.

Pero la aplicación de tales ideas debieron resistir numerosos problemas, y el modelo ideado por Newman apenas si alcanzó a cumplirse, parcialmente, en sus comienzos, hasta terminar en el fracaso.

C. El fracaso del proyecto

A Newman le tocó abrirse camino en una época por demás difícil. Para dar un ejemplo de ello debemos recordar que en el ámbito del clero irlandés y aún entre los laicos, cualquier intelectual era considerado como alguien encaminado hacia la perdición. Algunos pensaban que la nueva universidad no debía abrirse a la ciencia, sino profundizar su fortaleza en el estudio de la teología y en aquellos conocimientos compatibles con ella. Para otros, aún más radicalizados en su opción, las ideas de Newman despertaban el temor que todo cambio rebrota en los más conservadores y tradicionalistas; para quienes lo mejor es que nada cambie, pues no sabrían cómo moverse en una nueva situación.

Pero, además, quien luego fue nombrado arzobispo de Dublín, el Dr. Cullen —interlocutor más próximo a Newman— mantenía una concepción muy distinta de la de nuestro autor. Cullen²⁵ estaba contra la educación mixta, era un ultra-conservador. Él contribuyó al declive del espíritu galo en Irlanda e introdujo en el clero una nueva lealtad al Sumo Pontífice, lo cual le llevó a adquirir una gran influencia en Roma. En sus pastorales insistía una y otra vez sobre los mismos temas: las sociedades secretas (fenianos, masones, carbonarios y la agrupación de Ribbon); las conferencias del Dr. Barlow en Trinity College —en las cuales se negaba el castigo eterno— y en tercer lugar, la educación mixta. Para él, el programa de creación de la nueva universidad era algo predominantemente eclesiástico y pretendía que esta institución estuviera enteramente bajo su control: los profesores debían ser sacerdotes y le deberían estricta obediencia, la parte intelectual era secundaria. En relación con los estudiantes, pensaba que ellos debían estar sujetos a una disciplina casi seminarista y preservarse ajenos a los pensamientos modernos vinculados con la ciencia, la literatura y la política. La teología debía tener el control de la ciencia, como en los viejos tiempos.

Las ideas de Newman diferían de las de Cullen y en algunos puntos, directamente se oponían. Él deseaba una universidad abierta a la excelencia científica, con libertad de acción y confiaba plenamente en la influencia positiva que se lograría con la incorporación de los laicos.

Newman pensaba que nada importante podía hacerse si a los hombres no se les enseñaba a que se gobiernen a sí mismos y a ser independientes. Aún cuando consideraba que la presencia de la teología era fundamental, desaprobaba cualquier supervisión eclesiástica sobre investigaciones científicas, o cualquier limitación para el acceso al conocimiento. La ciencia y la literatura tenían su propia esfera natural e independiente: la ciencia debía ser libre de toda interferencia externa y la literatura debía ser la de las naciones, no la de una religión. Debía ser esencialmente una universidad, no un seminario. Consideraba que el principal objetivo de la universidad no era la

preparación religiosa, sino el impartir el conocimiento por el conocimiento mismo. El Breve en el cual el Papa finalmente definió las líneas fundamentales de la institución —un Breve que para Newman prácticamente había sido redactado por Cullen— hablaba en otro lenguaje. Newman tenía otras ideas, aunque se oponía a la educación mixta, su concepción era bien diferente. Mientras Cullen quería excluir todo lo que podía ser peligroso del pensamiento moderno; Newman buscaba una preparación mental y moral que permitiera a los católicos enfrentarse a los peligros que eran inevitables. Newman buscaba preparar a los hombres del mundo *en* el mundo.

Entre tantos desencuentros, Newman renunció en marzo de 1857, aunque ésta se hizo efectiva el 14 de noviembre. Terminaba una época difícil. Newman le había dedicado seis años de su vida a la universidad y parecía que todo se había perdido. Durante ese lapso había dejado de lado su confesionario, y ciertas obligaciones importantes para él; había suprimido sus lecturas y otros trabajos. Y sin embargo, dejaría tanto para la universidad...

En las Notas Retrospectivas,²⁶ Newman relata sus diferencias con el Dr. Cullen y sobre las reales causas que determinaron su separación de la universidad.

Una fue que Cullen se opuso a su residencia parcial en Dublín, aunque Newman pensaba que la razón de la desaprobación y desconfianza del arzobispo se debían a su deseo de que los laicos tuvieran un papel importante en la universidad... Otro motivo de ofensa y desconfianza para Cullen lo representaba el modo en que Newman se conducía respecto a los Jóvenes Irlandeses y a los nacionalistas. Algunos de estos hombres —que en 1848 habían actuado como cuasi rebeldes— fueron designados por Newman como profesores. A él no le interesaban sus ideas políticas; le importaba mucho más la honestidad y capacidad con que cada uno podía desempeñarse... Casi desde un comienzo Cullen se sintió distanciado de Newman y, o no le respondía a sus cartas, o si lo hacía, le escribía a través de su secretario. Además, si Newman actuaba finalmente sin consultar, Cullen se disgustaba.

Pero, además, existían otras dificultades. Una era que el Oratorio de Birmingham, para continuar su labor, reclamaba la permanencia de Newman en Inglaterra y éste se sentía demasiado exhausto para repartir su tiempo entre ambas obligaciones. Otro aspecto que afectó al proyecto fue la poca participación de los ingleses en la nueva universidad. Como Cullen había querido contar con los servicios de Newman, él había acordado, en términos generales, que la universidad iba a ser para todos los católicos de habla inglesa, y no meramente una institución irlandesa. Este compromiso no fue asumido por Cullen y ello se mostró claramente cuando, desde un comienzo, evidenció su desagrado por los nombramientos de profesores ingleses propuestos por Newman.

Todos estos años (1851-1858) quebraron el espíritu de Newman. Su proyecto había fracasado y aunque tenía buenos amigos en Dublín, no logró influir en la vida de la ciudad. Dublín no tenía paralelo con Oxford y aquellos sermones parroquiales por los cuales él había logrado tanta influencia entre la población inglesa habían quedado en el pasado.

Más adelante, cuando en 1873 se publicaron nuevamente sus Conferencias sobre la idea de la universidad, en la revisión final de la dedicatoria ubicó a Gran Bretaña antes que a Irlanda, revirtiendo de esta manera el orden original.²⁷ Como puede verse, si la idea de Newman hubiese sido plenamente desarrollada, la historia hubiera sido otra y el impacto del modernismo sobre la religión y el pensamiento religioso de los hombres se habría dejado sentir de un modo muy diferente. Pero tales ideales no alcanzaron a desarrollarse y la brecha abierta entre religión y racionalidad se ensancharía aún más con el correr de los tiempos.

III. La idea de universidad en John Henry Newman

A. Introducción

A continuación analizaremos la idea de universidad aportada por nuestro autor. Fue desarrollada bajo la forma de *conferencias*, en un tono discursivo, como tarea preliminar a la formación y organización de la Universidad Católica de Dublín hacia el año 1851. El valor intrínseco que a nuestro juicio poseen las ideas vertidas en estos discursos y que, en parte, pretendemos esclarecer, es sorprendente. Se trata de una serie de tesis, cuidadosamente presentadas y argumentadas, que tratan sobre los principios básicos de una universidad, sobre su finalidad, naturaleza y orientación. Ellas constituyen, sin lugar a dudas, el antecedente inmediato a cualquier estudio teórico que permita elevar su mirada hacia aspectos netamente pedagógicos en el terreno de la educación superior. Y es por esta razón que aún casi ciento cincuenta años después de haber sido escritas mantienen su vigencia y actualidad.

Las nueve conferencias que forman el núcleo de la obra *The Idea of a University*, fueron publicadas por primera vez en 1853 conformando un volumen que se tituló *Discourses on University Education*, el cual atrajo inmediatamente la atención del público especializado. Cinco años después apareció un segundo volumen, titulado *Lectures and Essays on University Subjects*. Finalmente, hacia 1873 cuando Newman publicó la edición definitiva, conservó los nueve discursos originales —después de haberlos revisado— y *Lectures and Essays* se convirtieron en la segunda parte del volumen. Sobre esta última obra, de edición reciente, concentraremos nuestra atención para el estudio propuesto.

Nos proponemos ahora emprender el reconocimiento de los años previos a Dublín, cuando nuestro autor todavía se hallaba bajo la influencia de Oxford. Proceder de este modo nos dará la posibilidad de asistir a la génesis y desarrollo de sus principios y argumentaciones, es decir, nos facilitará un acceso más detallado y prolijo a los enunciados de nuestro autor, permitiéndonos dilucidar con pertinencia el significado e intención que asume cada término. Esta es la oportunidad, quizás, para formular una advertencia: más allá de algunos aspectos referidos al estilo asumido al escribir, el texto de Newman no presenta dificultades al lector, por el contrario, el tono personal y directo que emplea torna ágil la lectura; pero al promediar las últimas líneas del mismo es posible advertir que la racionalidad no ha sido en absoluto revelada y que aún es preciso penetrar en ella. Sin embargo, es justo decir, que tal descubrimiento no se produjo inmediatamente; debimos acceder a la *Apología* para comprender que las premisas incluidas en sus argumentaciones sobre la universidad habían tenido su formación y definición mucho tiempo atrás.

Por ello, para reconstruir esas ideas, pero particularmente para asistir a su desenvolvimiento, hemos escogido como material para nuestra investigación esa obra de Newman, de carácter casi autobiográfico, llamada *Apología pro vita sua*.²⁸ Aunque también se recurrirá a los textos pertenecientes a Wilfrid Ward,²⁹ Charles Frederick Harrold,³⁰ Maisie Ward,³¹ Meriol Trevor,³² toda vez que se crea conveniente hacerlo. Sin duda, más que ninguna otra, será la *Apología* la que conducirá nuestro estudio, pues es en ella donde Newman confiesa personalmente sus experiencias y da cuenta de sí mismo. Difícilmente se podría formular más nítidamente la razón de nuestra intención al detenernos a examinarla, a como lo hace el propio autor:

Sí, me dije a mí mismo: mi rival pregunta cabalmente por mi *intención* '¿Qué quiere decir el doctor Newman?' Apuntaba en la misma dirección a que me habían ya conducido mis meditaciones. Pregunta sobre lo que pienso, no sobre mis palabras, ni sobre mis argumentos, ni sobre mis acciones, como sobre blanco último, sino sobre la inteligencia viva, por la que escribo, arguyo y obro... voy a trazar, en la medida de lo posible, la historia de mi espíritu; expondré el punto de que partí, por qué sugerencias o accidentes externos surgió cada una de mis opiniones, hasta qué punto y de qué manera se desenvolvieron desde dentro, cómo crecieron, se modificaron, se combinaron, chocaron unas con otras y, finalmente, cambiaron. Diré igualmente cómo me conduje para con ellas, y cómo y hasta qué punto y por cuánto tiempo pensé que podía mantenerlas...³³

Debemos analizar su vida como un todo, nos advierte Wilfrid Ward. El niño, el joven estudiante, el brillante intelectual de los comienzos (que llevó a muchos a nombrarle como el “Platón de Oxford”) el crítico sagaz, el pensador católico posterior, etc., todos ellos son el mismo hombre. Quien se aproxima a su obra y su vida no podrá desconocer que siempre existió en él un hilo interior, que a modo de urdimbre, enlazaba todas y cada una de sus acciones y reacciones. Pero, ¿cómo justificar esta conclusión? Veámoslo ahora.

B. Génesis y evolución de su pensamiento: De Oxford a Dublín

Ya habíamos adelantado las particularidades por las que Newman se convirtió en un gran lector, apenas hubo cumplido los quince años. Si bien ello le aisló de los objetos y circunstancias que le rodeaban, según podemos deducirlo ahora, le otorgó en cambio la posibilidad de concentrarse en sus pensamientos y una preclara conciencia acerca de la naturaleza de la formación de las ideas. En consecuencia, no sólo adquirió una amplia formación intelectual, precoz, por otra parte, sino que se conformó en él una convicción: en cada persona, la formación de sus ideas se debe a un proceso inteligente de pensamiento “personal” y no a medios exteriores a ella. Pero aquí el término personal no debe ser interpretado como “individual”. Lo uno, lo indiviso, lo individual, es claro que inscribe el desenvolvimiento de uno solo. Sin embargo, lo personal en Newman, alude a Otro. Por eso, toda vez que tuvo oportunidad se esforzó por confirmar esta creencia, argumentándola del modo siguiente:

La certeza absoluta que podemos alcanzar... es resultado de un *assemblage* de posibilidades concurrentes y convergentes, y ello de acuerdo con la constitución del entendimiento humano y con la voluntad de su Creador.³⁴

El origen de los temas referidos a la verdad, la certeza, la búsqueda inteligente de lo que él deseaba llamar “ideas verdaderas” —por oposición a la falsas— y que constituyen los aspectos recurrentes de su discurso en torno a la educación superior, deben ubicarse en esta etapa de su vida. Pero, además, ese modo de proceder, como dando saltos en la evolución de su pensamiento, siempre con un interés controversial, guiado más que por la influencia de otros por la soledad en que meditaba sus variadas lecturas, nos permite descubrir el deseo inconfesado de mantener sus ideas y espíritu con independencia del mundo. Este es, sin duda, su ideal de hombre intelectual. Un hombre que se descubre y se construye a sí mismo, con la convicción y la dureza de la crítica, reconociéndose solo y en compañía de Dios.

Luego, el hecho de que incluya la teología en su diseño de una universidad, no debe entenderse como una formulación circunstancial, interesada tan sólo en responder a la solicitud del obispado de Dublín, sino como la continuación coherente de su más interior convicción. Por ello, las conferencias representan un alegato —que aún puede ser necesario— sobre la compatibilidad de una cultura completa que esté orientada a la persona total, en todas sus dimensiones: no sólo en cuanto a lo científico, sino también con relación a la dimensión espiritual, en vinculación con Dios. Y todo esto en el marco de la libertad de pensamiento.

El término *libertad de pensamiento* constituye uno de los elementos más importantes del modelo universitario propuesto por Newman. Ligados a él se hallan su idea de persona, el principio de autoridad y su concepción sobre el lugar que deberían ocupar religión e Iglesia en una educación liberal. Sin embargo, por su proximidad semántica e histórica al “liberalismo” representa, al mismo tiempo, una complejidad que es preciso vencer.

El punto de partida para comprender este principio, corresponde ubicarlo hacia el año 1820. En efecto, a comienzos del siglo XIX, pocos años antes de que Newman ingresara en la Universidad de Oxford, un conjunto de acciones comienza a desarrollarse bajo el impulso de reformar y cambiar los modos y contenidos que habían asumido la enseñanza y disciplina de esa institución. Así se formó un círculo o clase intelectual de hombres que concibieron para la universidad el fin de cultivar la inteligencia y la difusión de los conocimientos. Se hallaban en ellos los primeros brotes

del partido liberal. Sus adherentes se sentían orgullosos de defender la razón y la ciencia y aunque no pretendían anteponer esta defensa a los deberes de la fe y la devoción, Newman confirmó más tarde que bajo su influencia y energía:

...favorecieron e introdujeron con éxito en Oxford una libertad de opinión que fue más allá de ellos.³⁵

Por ese tiempo, a pesar del entusiasmo que le merecía la línea general de pensamiento sostenida por el partido empeñado en la reforma de Oxford, comienza a vacilar en adherirse plenamente a él, al percibir el modo de conducta que éste adquiriría al difundirse y aplicarse a los hechos y a las opiniones en religión. Pero lo que más le perturbaba era el escaso lugar destinado no al individuo, sino a la persona. Es entonces cuando llega a considerar:

... una liberación no se lleva a cabo por muchos, sino por pocos; no por corporaciones, sino por personas.³⁶

Del mismo modo, cuando se hallaba formando parte del *movimiento tractariano*, ante el nerviosismo que le provocaba el que muchos interpretasen que su causa era un “partido” formado en torno a sus propias ideas, en una carta dirigida a Mr. Perceval respondía a la acusación diciendo:

Respecto de los *tracts*, cada uno tiene sus propios gustos... su objeto no es que sean tenidos por símbolos *ex cathedra*, sino como expresión de mentalidades individuales. Los individuos, si sienten enérgicamente, pueden sin duda cometer errores de procedimiento o lenguaje, pero no por eso dejan de ejercer una influencia eficaz. *Ninguna gran obra ha nacido de un sistema; los sistemas, en cambio, surgen de esfuerzos individuales.*³⁷

Pero llegados a este punto, conviene introducir lo que Newman entendía por liberalismo. En el apéndice de la *Apología*, incluida como nota de carácter teórico, hallamos su definición:

Cuandoquiera son los hombres capaces de obrar hay posibilidad de que la acción se extreme o desmesure, y, por el mismo caso, cuando se ejercita la inteligencia, hay posibilidad de que su ejercicio sea caprichoso o erróneo. La libertad de pensamiento es en sí misma un bien; pero deja una puerta abierta a la falsa libertad. Ahora bien, entiendo por liberalismo la falsa libertad de pensamiento, o el ejercicio del pensamiento sobre materias en que, dada la constitución del espíritu humano, el pensamiento no puede conducir a ninguna conclusión valedera y está, por ende, fuera de lugar. En esas materias están los primeros principios de todo orden, y entre éstos hay que contar como los más sagrados e importantes las verdades de la revelación. Así, pues, el liberalismo es el error de someter al juicio humano aquellas doctrinas reveladas que están, por su naturaleza, más allá de su alcance y son independientes de él, y de pretender determinar por razones intrínsecas el valor y la verdad de proposiciones que se fundan para ser aceptadas, simplemente, en la autoridad exterior de la palabra divina.³⁸

Puede deducirse de lo anterior, el modo como Newman llega a corregir esa falla en el planteamiento del liberalismo, resguardando el principio de la *libertad de pensamiento*, pero acotándolo a la esfera del progreso intelectual y científico y a la ruptura de los sesgos ideológicos que inmovilizan la conciencia. En segundo lugar, deriva la necesidad de replantear esa libertad a la luz del concepto de persona. Es que para Newman, la libertad no es un absoluto³⁹ sino un valor relativo que guarda estricta relación con un acto de promoción personal. Una vez introducida esta distinción, lo que aparece ahora es un nuevo problema: ¿cómo hacer para que bajo el primado de tal principio no se destruya en los hombres la certidumbre absoluta?; ¿cómo conciliar la libertad de pensamiento junto al dogma?; ¿cómo mantener la fe ante la duda? De donde llega a plantear su concepto de autoridad.

Él había sido testigo de la forma como Mr. Keble había resuelto esta dificultad, atribuyendo la firmeza de la doctrina religiosa no a las probabilidades con que las presentaba el anglicanismo, sino al poder vivo de la fe y el amor que las acepta. En materia de fe, deducía Newman:

...no es puramente la probabilidad la que nos da certeza intelectual, sino la probabilidad tal como es utilizada por la fe y el amor. La fe y el amor dan a la probabilidad una fuerza que de suyo no tiene. La fe y el amor se dirigen a un objeto; de la visión de este objeto viven. Este objeto, recibido por la fe y el amor, hace razonable tomar la probabilidad como suficiente para la convicción interior. De este modo, el argumento de la probabilidad en materia de religión viene a ser argumento de personalidad, que es, de hecho, una forma del argumento de autoridad.⁴⁰

Este es un concepto de suma importancia en Newman, porque le lleva a distinguir ciencia y conciencia. No tiene ninguna duda de que la verdad es el objeto real de la razón científica, pero sabe que no hay verdad, por muy sagrada que sea, que pueda resistirle.

Así se explica que, en el mundo pagano, a la venida de nuestro Señor, las últimas trazas de verdades religiosas de tiempos anteriores estaban a punto de desaparecer de aquellas partes del mundo en que más había trabajado el entendimiento y había seguido su curso. Y en estos últimos días, fuera de la Iglesia Católica, las cosas tienden, de una forma u otra, al ateísmo, con mucha más rapidez que en tiempos idos debido a las circunstancias de nuestra edad.⁴¹

Como consecuencia de esta afirmación, pasa entonces a interrogarse: ¿dónde encontrar el representante concreto de las cosas invisibles?; ¿cómo dar forma lógica a la existencia de Dios?; ¿es que acaso hay algo, de todo lo descubierto por la ciencia, que dé un punto de apoyo para conservar alguna certeza? La serie de razonamientos con que resuelve estos planteos le llevarían a definir, en primer término, que Dios es para él la confirmación misma de su existencia.

De no ser por esta voz —nos aclara— que tan claramente habla a mi conciencia y a mi corazón cuando miro a este mundo, yo sería ateo, o panteísta, o politeísta. Hablo de mí mismo y no me pasa por las mentes negar la fuerza de los argumentos para probar la existencia de Dios, sacados de los hechos generales de la sociedad humana y del curso de la historia; pero estos argumentos no me calientan ni me iluminan; no destierran el invierno de mi desolación, ni hacen brotar los botones y crecer las hojas dentro de mí, ni regocijan, en fin, mi ser moral.⁴²

En segundo lugar, el ámbito de la existencia es personal, y como tal, es capaz de traspasar corazón y razón a un mismo tiempo. Luego, si se pretende intervenir en los asuntos científicos y tomar prevenciones para mantener en el mundo un conocimiento de Dios tan definido y claro que resista el escepticismo racional, se deberá, en tal caso, comprender que la conversión interior no puede llevarse a cabo simplemente por medidas exteriores de predicación y enseñanza, sino por obra de un poder y gracia interior, que toca en su mismo centro a la existencia. Este es el sentido que puede descubrirse en la idea que citaremos a continuación, si advertimos que cuando menciona una “razón correctamente ejercitada”, por “correcto” allí está entendiendo “una razón atravesada en su existencia por una razón Superior”:

...la razón, correctamente ejercitada, conduce a la fe en Dios, en la inmortalidad del alma y en una retribución futura...⁴³

Por eso, al referirse a la relación entre conocimiento y religión, en la *Séptima Conferencia*, diría:

La razón justa, es decir, la razón debidamente ejercida, lleva a la mente a la fe católica, enseñándola a actuar en todas sus especulaciones religiosas bajo su guía. Pero la razón considerada como un agente real en el mundo y como un principio operante en la naturaleza humana, con un desarrollo histórico y con resultados concretos, está muy lejos de tomar una

dirección tan recta y satisfactoria. Se considera desde el principio hasta el fin independiente y suprema, no reconoce ninguna autoridad externa y hace una religión para sí misma.⁴⁴

En tercer lugar, si por la existencia de Dios se confirma la propia existencia y se otorga a ésta una razón para su certeza, que le previene como una autoridad personal, ciencia y conciencia quedan deslindadas. El avance de ciencia y razón pasa entonces a ser liberado. Ya no habría razón para temerle, pues el hombre que la ejercita es una persona iluminada desde sí misma, con la más enérgica claridad de que puede dotarle su propia conciencia. Por eso, cuando se encontraba elaborando el principio del desenvolvimiento de la doctrina en la Iglesia Cristiana, con idéntica convicción apoyaría su intención de diferenciar los resultados a los que puede conducir la investigación intelectual sea que ella se ubique en el terreno de la ciencia, o en el de la religión:

...el que nos ha creado ha creído que, en matemáticas, lleguemos a la certeza por medio de rigurosa demostración; pero en la indagación religiosa hemos de llegar a la certeza por medio de probabilidades acumuladas.⁴⁵

Sin embargo, la historia y la experiencia le mostraron que el impulso de la razón también podía demostrarse ciego, incrédulo y salvaje. Había que hallar un modo de prevención, un medio activo y adecuado a tal necesidad, que fuese capaz de advertir las consecuencias por encima de los tiempos. Y así llegó a desarrollar su concepto de infalibilidad de la Iglesia,

...como una prevención, adoptada por el Creador, para mantener la religión en el mundo y refrenar la libertad de pensamiento, que, claro está, es en sí misma uno de nuestros mayores dones naturales, y salvaguardarlo de sus excesos suicidas.⁴⁶

Esta es, en síntesis, la historia de la evolución de su pensamiento en torno a la idea de la libertad. Como se habrá advertido, su posición ante el tema pasó por diversas circunstancias y tomó de ellas, en consecuencia, una gran diversidad de matices y distinciones sutiles. En Oxford se sintió cautivado por el movimiento de librepensadores que impregnaron a la universidad de un estilo característico. Luego advirtió sus excesos y se tornó, al menos en apariencia, antiliberal. Más tarde consintió que algo de todo aquello merecía ser rescatado y recortó el principio de *libertad de pensamiento*, acotando la extensión de su alcance. Pero lo más interesante a nuestros ojos fue sin duda descubrir que la lógica y argumentación con que nutrió sus convicciones religiosas fueron, en definitiva, las que aportó en su idea de universidad.

C. El modelo de universidad propuesto por John Henry Newman

Antes de comenzar a examinar los significados que el autor apunta para la universidad, es preciso considerar algunas características del contenido y estructura de su discurso.

En efecto, un aspecto interesante que guarda estricta relación con su historia personal, es el modo como procede al desarrollar las ideas contenidas en las Conferencias. Es decir, cuando habla de la universidad y fija los principios básicos para arribar luego a su misión y sentido, lo que hace, en realidad, es seguir el dictado de su propia experiencia. Tal como se indicó anteriormente, Newman accedió a su primera formación en una universidad protestante, en un tiempo signado por la crítica, la reflexión y la reforma. Por ello le resultaba familiar y hasta cotidiano, circular por ciertos conceptos ajenos al catolicismo de mediados del siglo pasado. Habiendo vivido en aquellos años como testigo de agitaciones y discusiones, Newman sentía que ponerse ahora a reflexionar acerca de este tema no lo tomaba, en absoluto, como si fuese la primera vez que se dirigía a él.

Los puntos de vista... han ido desarrollándose en el sistema total de mis ideas y son parte de mí mismo... Los principios sobre los cuales voy a reflexionar han sido obtenidos por la mera experiencia de la vida.⁴⁷

Pero, además, se debe tener en cuenta que con tal enunciado él está fijando una posición: su independencia intelectual frente al tema. En efecto, Newman no pretendía apelar al testimonio de la autoridad de la Iglesia para justificar su visión, obrar de este modo le hubiese resultado insuficiente. Por eso, en una de sus últimas Conferencias diría:

...aunque el tema principal de la educación universitaria se ha discutido ya en diversas ocasiones; he intentado seguir una línea de ideas más familiar a los protestantes que a los católicos, y sobre una base católica... ya declararé mi intención de tratarlo como una cuestión filosófica y práctica más bien que de carácter teológico, apelando al sentido común antes que a los preceptos eclesiásticos.⁴⁸

Tal como lo aprendiera de Hawkins,⁴⁹ primero y de Blanco White,⁵⁰ después, lo que se proponía era realizar una investigación de lo que en sí consideraba justo y verdadero. Por eso es que en su discurso se advierte inmediatamente la presencia de la crítica y la argumentación, como el procedimiento bajo el cual tratará el tema en todo su conjunto. Hemos hallado justificación para esta observación en el texto de Charles Harrold.⁵¹ Según este autor, cuando Newman tenía aproximadamente veinte años, contribuyó con dos artículos para la Enciclopedia Metropolitana: los ensayos sobre Cicerón y Apolonio de Tiana. Estas fueron obras muy detalladas que permitieron ver a un Newman crítico e historiador. Pero lo más interesante resulta de advertir que los métodos de Cicerón —que Newman había descrito con tanto cuidado— fueron tomados como estrategia retórica para emplearla casi treinta años más tarde, en *The Idea of a University*. Por eso en las Conferencias, como Cicerón en sus diálogos, Newman presenta el tema, lo rodea, lo compara, lo ilustra, lo interroga, lo confirma, hasta que la audiencia no pone en duda su argumentación.

Ahora bien, corresponde indagar ahora cuáles fueron las razones circunstanciales por las que Newman asume en las Conferencias ese tono crítico y racional.

En primer término debemos considerar que él se enfrentó con el imperativo de volver “creíble” un doble proyecto: uno el relacionado con la creación de una universidad de habla inglesa donde pudiesen estudiar los católicos de todo el mundo —no olvidemos que hasta ese momento la única universidad católica, de prestigio creciente, era la ubicada en Bélgica: Lovaina y que las demás universidades, entre ellas la de Oxford, acababa de quitar la materia teología y se había convertido en mixta. Por otro lado, él debía lograr un modelo de universidad donde fuese posible y compatible difundir el cristianismo junto al conocimiento de la nueva ciencia. En segundo lugar, él se vio ante la necesidad de mostrar a los jóvenes —tan sensibles a los acontecimientos científicos de la época— una actitud ante la ciencia, la investigación y la teología que fuese completamente razonable. La tarea que se le presentaba era formar hombres universitarios, futuros profesionales, en la ciencia y en la fe, con plena adhesión a la fe católica. Pero más adelante observó que la suya era una posición demasiado radical frente al tema y varió algunos pareceres llegando a elaborar su aporte más importante: la idea de una educación basada en la libertad intelectual.

Otro aspecto interesante es el modo como se conduce entre diversos niveles de análisis: uno, relacionado con el plano de las *ideas*, donde diseña los aspectos *esenciales* de universidad; otro, referido a la *aplicación* práctica de los enunciados considerados esenciales. Por ello se torna imprescindible ubicar, a cada instante, a qué universidad se está refiriendo, si está aludiendo a la *idea* o a su *aplicación*. Esta distinción nos parece fundamental. Por una parte, nos permite explorar un modelo universitario aún cuando su elaboración se encuentre ligada a situaciones históricas, sociales y políticas tan diversas a las nuestras; y, por otra parte, deja ver la importancia que nuestro autor otorga a la labor teórica.

Así, cuando Newman traza la idea de universidad, la define como el *lugar* de la enseñanza del conocimiento universal, cuyo objeto es la educación intelectual —no moral. Al emplear el término “enseñanza” está circunscribiendo sus acciones al ámbito de la difusión y la extensión del conocimiento y no a su progreso.

Si su objeto fuera —prosigue— la investigación científica y filosófica, no veo el por qué la Universidad haya de tener estudiantes; si es por el contrario, la enseñanza religiosa, no veo cómo puede ser sede de la literatura y de la ciencia.⁵²

Ahora bien, cuando se refiere al desarrollo de esta idea, agrega como necesidad para tal universidad que cuente con el apoyo de la Iglesia. Por ello afirma:

No significa esto que su carácter principal haya cambiado con su incorporación; su misión sigue siendo la de la educación intelectual; pero la Iglesia le ayuda a cumplir debidamente tal misión.⁵³

Y con esta última declaración nos ubica en otra distinción importante: Newman está hablando a los católicos; para ellos es la universidad que está delineando. Pero ahora cabe plantearse: ¿cómo podría interpretarse esta vinculación de la universidad a la Iglesia? ¿Quizás como una búsqueda deliberada de conseguir un fin religioso? ¿Tal vez como el intento de la Iglesia para acercarse lo más posible al conocimiento y la investigación científica? ¿O bien, para lograr en sus miembros ciertos beneficios que estarían ausentes en la educación secular?

A estos interrogantes responde, nuevamente, desde dos perspectivas. Desde el plano *ideal*, Newman se expresa como sigue:

...cuando la Iglesia funda una Universidad, no busca el talento, el genio o el conocimiento para su propio beneficio, sino en provecho de sus criaturas, con vistas a su bienestar espiritual y a su utilidad en influencias religiosas, con la intención de capacitarles debidamente para desempeñar sus puestos respectivos en la vida de la mejor manera posible, y para hacer de ellos unos miembros de la sociedad más inteligentes, capaces y activos.⁵⁴

Es claro entonces que, mirada desde sus aspectos esenciales, una universidad católica no debería perseguir como finalidad más que el beneficio espiritual para sus miembros. Y que debería estar muy lejos de su intención, el desviar a la universidad de su propio fin.

Desde el punto de vista *fáctico*, le recomienda la división de la labor intelectual entre Academias y Universidades. De donde se deduce que la investigación, en una universidad católica, debería funcionar en Academias, Institutos, etc., pues se espera que en ellas se logre atender primariamente a la ciencia y no a los estudiantes. Además, investigación y enseñanza, nos dice:

...son funciones distintas; constituyen también dones diversos, y no suelen encontrarse comúnmente unidos en la misma persona.⁵⁵

Pero, ¿por qué Newman resuelve de este modo la situación? Es decir, ¿cuáles son las razones, no explícitas en su discurso, que le llevan a tal definición? Él había observado, en sus primeros años de formación y luego, cuando ya se encontraba como miembro de la Iglesia Católica, que bajo las creencias religiosas existían modos muy diversos de percibir las nuevas ideas y los resultados de la investigación. Por una parte, se hallaban los intelectuales independientes, más liberales, a quienes les era difícil conciliar las enseñanzas de la doctrina cristiana con el pensamiento de la modernidad. Por otra parte, en oposición con los anteriores, estaban aquellos de mentalidad tradicional, reticentes al cambio, para los cuales resultaba necesario no vincularse a los intereses científicos de la época. Tal división era mantenida por la Iglesia Católica, y si tuviera que ubicarse de algún lado, Newman pensaba que ella no dudaría. Por otra parte, en Roma se temía a los avances científicos, particularmente a su difusión; y en ciertas ocasiones, sencillamente se afirmaba que era preferible mantener una debida distancia con el avance del conocimiento científico. Por ello en “Del racionalismo e indiferentismo”, de la Alocución *Singulari quadam*, del 9 de diciembre de 1854, el Papa Pío IX llegaría a afirmar:

Hay que demostrarles cuánta arrogancia sea investigar hasta el fondo misterios que el Dios clementísimo se ha dignado revelarnos, y atreverse a alcanzarlos y abarcarlos con la flaqueza y estrecheces de la mente humana... por eso, volviéndose antaño Cristo Señor al Padre, afirmó que los altísimos arcanos de las verdades no fueran manifiestos *a los prudentes y sabios de este siglo...* sino a los hombres humildes y sencillos que se apoyan en el oráculo de la fe divina y a él dan su asentimiento.⁵⁶

Si bien resulta claro que en este documento el Papa se está refiriendo a aquellos que con las armas de la razón pretendían penetrar y explicar los misterios de la religión, algunos sectores intermedios —como los que representaban al obispado de Dublín— interpretaban que cualquier otro acto de la razón, aún cuando estuviera interesado por las ciencias de la naturaleza, debía ser igualmente apartado. Y precisamente éste fue el hecho que Newman se detuvo a considerar. Luego, la única forma de asegurar a la investigación el espacio de libertad que ella requiere para su crecimiento y desarrollo, era separarla de la sujeción que la Iglesia ejercía o podría ejercer a través de la universidad. Por ello, algunos años más tarde, Newman volvería sobre estas ideas para definir con mayor rigor lo que él consideraba como la función de la Iglesia⁵⁷ en la historia de la evolución del pensamiento.

No puede decirse por esto que obrando de tal manera sacrifique la ciencia, y con la pretención de cumplir los deberes que le impone su misión desviar a la Universidad de su propio fin, considerando que hay otras instituciones mucho más adecuadas para actuar como instrumentos estimulantes de la investigación filosófica y que pueden ampliar los límites de nuestro conocimiento en mejor forma que la Universidad. Tales, por ejemplo, son las Academias Científicas y Literarias...⁵⁸

Pero volviendo a la cuestión principal, ahora examinaremos la misión que Newman propone para una universidad católica.

Nuestro desideratum no es adquirir las maneras y hábitos de los gentlemen —éstos pueden adquirirse de diversas maneras, por relación y trato con la buena sociedad, mediante los viajes al extranjero, a través de la gracia y dignidad innata en la mente católica— sino la fuerza, la firmeza, la comprensión y versatilidad del intelecto, el dominio de nuestras facultades, la estimación justa e instintiva de las cosas, tal y como se presentan ante nosotros, que a veces constituyen un don natural, pero que, comúnmente, no se adquiere sino a costa de mucho esfuerzo y de una práctica constante durante muchos años.⁵⁹

Ciertamente, aquello que Newman deseaba que se convirtiese en el fin u objetivo fundamental de la universidad católica era el cultivo de la inteligencia. Pero con esta simple enunciación, en realidad estaba diciendo mucho más. Cultivar la inteligencia significa aquí *formar*, y/o desarrollar el intelecto con arreglo al establecimiento de ciertas bases que permita a la persona tener convicciones discernientes y apreciar las consecuencias de tales convicciones.

Una vez que el intelecto ha sido debidamente educado y formado para tener una vista o idea aproximada de las cosas, pondrá de manifiesto sus facultades con mayor o menor efecto, de acuerdo con las cualidades y aptitudes particulares del individuo...En todos será una facultad para adentrarse con relativa facilidad en cualquier materia o idea, escogiendo tal o cual ciencia o profesión, para la que posee debidas aptitudes. Todo esto se hará en cierta medida y hasta que la formación mental sea completa y con arreglo a un modelo en parte fiel...⁶⁰

Puede colegirse de lo anterior que el lugar de la formación profesional o la especialización quedan rezagados a un segundo plano y que, por el contrario, está mucho más interesado en que los jóvenes puedan adquirir cierta disciplina intelectual. Es que para Newman —reiteramos— lo trascendental es dar forma, abrir el horizonte conceptual del estudiante de modo que él:

...se acostumbre al método de partir de puntos fijos y determinados, de saber el camino que pisa, de distinguir entre lo que debe saber y lo que no debe saber, y espero que gradualmente irá iniciándose en las más interesantes y exactas teorías filosóficas y no sentirá sino impaciencia y disgusto ante las teorías vulgares y falacias imperantes y paradojas frustradas que arrebatan e influyen sobre los intelectos superficiales y a medio formar.⁶¹

Por eso llegaría luego a proponer que el objeto y naturaleza de la educación universitaria debía establecerse bajo el principio de la educación liberal. El modo como procede para la presentación de tal principio nos permite advertir que, en adelante, se referirá a la formulación fáctica de la universidad, antes que a su diseño ideal. Por ello nos recuerda, inmediatamente:

...estoy interesado en cuestiones no de una verdad inmutable, sino de práctica y utilidad.⁶²

En efecto, ahora ya no nos hablará de la idea de universidad, sino de los principios para la educación universitaria; y al fijar esta posición nuevamente refuerza su intención de referirse a los hechos y circunstancias para las que está elaborando su plan. Este aspecto de su discurso es sumamente importante porque nos deja ver la claridad de su discurrir: los fundamentos que le asistirán en sus proposiciones respecto a la educación liberal no deberán entenderse como una solución “en abstracto”, ni tampoco como un axioma a seguir, sino como una forma conveniente y necesaria para atender al problema en una época y circunstancia definida. Pero difícilmente se podría formular más nítidamente esta convicción, a como él mismo lo hace:

De esta forma el sistema de lo que se llama educación mixta, en la cual la teología y las ciencias son enseñadas por separado, puede, en momentos o lugares determinados, ser el mal menor; puede ser de gran estabilidad, puede ser peligroso el intentarlo, puede ser manifiestamente un arreglo temporal, puede estar sujeto a un proceso de perfeccionamiento; sus desventajas pueden ser neutralizadas por aquellas personas por las cuales son administradas, o bien en virtud de sus disposiciones.⁶³

El principio de la educación liberal asume dos significados en Newman, según se esté refiriendo a los estudiantes o a los estudios que se cursan en la universidad. Respecto a los estudios, él consideraba que el conocimiento no debía ceñirse a ningún tipo de compromiso. El criterio privado, la especialización, la profesionalización, la visión sesgada de la verdad, la exclusión de alguna de las ciencias, no son más que los resultados de una universidad que se ha alejado de su fin primero, es decir, del cultivo de la universalidad del conocimiento.

...he procurado demostrar que todas las ciencias se nos presentan como una sola, que todas ellas se refieren tan sólo a una y la misma materia integral, que cada una de ellas, separadamente, es más o menos una abstracción, verdad y cierta como hipótesis, pero no completamente real en lo concreto, tratando más bien de relaciones que de hechos, de principios que de factores agentes, necesitando el apoyo y garantía de sus ciencias hermanas, y dándose, a su vez, a éstas: de lo cual se deduce que ninguna de ellas puede ser excluida, si queremos obtener el más exacto conocimiento de las cosas, tal como son, y que la omisión es más o menos importante, en relación a la esfera que abarca cada ciencia, la intensidad de la misma y el orden al que pertenece; pues su pérdida es verse privado de la influencia positiva que ejerce en la corrección y perfeccionamiento de las restantes.⁶⁴

Esta afirmación, por su carácter genérico, corresponde ubicarla en el plano abstracto de la argumentación. En su aplicación, alude a la inclusión de la Teología, como una ciencia entre las demás ciencias, pero a la cual le cabe una influencia indiscutida sobre las demás, porque la verdad religiosa no es una parte sino precisamente la condición para el conocimiento general. Observemos que no pretende aquí formular la idea de una teología católica, sino que se está refiriendo a la importancia de informar al conocimiento liberal de una cierta directriz ordenada hacia las ciencias de Dios.

...una doctrina, como la misma idea de su materia presupone, tan misteriosa que en su plenitud está por encima de todo sistema, y que, separadamente, se nos presenta como irreconciliable con sí misma, pues la imaginación es incapaz de comprender lo que la razón determina.⁶⁵

Si bien es cierto que, en el plano de las ideas, Newman logra argumentar con éxito su ideal de una educación basada en el conocimiento universal, completo y liberal, en el plano de su aplicación, sus razones no suenan tan convincentes. Y esta observación la realizamos por varias razones. En primer término debemos recordar que Newman resguarda los principios de la fe al ámbito de la existencia personal, como hecho de conciencia. Luego, el admitir que por medio de la educación se pueda penetrar en dicho ámbito viene a contradecir el concepto mismo de persona, y también el de educación. En segundo lugar, cuando se refirió —en la *Apología*— a la Iglesia Católica, como representante de la Verdad, nos había dicho que ante el avance intelectual y científico su papel era el ofrecer cierta resistencia y freno. Por eso, al promediar su octava Conferencia, variando la posición anteriormente citada, arribaría a una postura más matizada:

...aunque hubiese muchas cátedras de Teología, esto no bastaría para hacer una Universidad Católica; pues la Teología sería incluida en sus enseñanzas como una rama del conocimiento, como una de las partes constituyentes, aunque muy importante, de lo que llamamos filosofía.⁶⁶

Sin embargo, advierte inmediatamente que sin la presencia de la Iglesia, una universidad como la de su modelo —inspirada en el principio de la educación liberal— miraría la religión revelada desde su propio punto de vista.

...tales instituciones pueden llegar a ser hostiles a la verdad revelada, tanto por las propias circunstancias de sus enseñanzas como del fin que persiguen. Se dedican, en primer lugar a la investigación del conocimiento liberal, y este conocimiento tiene una tendencia especial, no necesaria o justa, sino una tendencia real, a imprimir en nosotros una simple teoría filosófica de la vida y conducta, en lugar de la Revelación.⁶⁷

Con lo dicho, a Newman no le quedan demasiadas opciones. Piensa que no puede —ni debe— renunciar a aquello que su inteligencia y experiencia le dictan, pues considera a la educación liberal como un principio insustituible. Pero su corazón le da también otros argumentos, llegando a confirmar lo que ya había formado parte de su existencia: la presencia de la Iglesia como autoridad y garante necesario para asegurar a la razón su justo equilibrio.

...que la Iglesia le inculque —se refiere a la Teología— su espíritu puro y sobrenatural, forme y molde su organización, controle sus enseñanzas, sepa unir a todos sus alumnos y vigile constantemente su acción.⁶⁸

Estos son los pasajes claves para comprender el modo y argumentación bajo los cuales Newman arriba a plantear la inclusión de la teología en la universidad. Lo que se deduce de ellos es lo siguiente:

- A. el principio de la universalidad del conocimiento conforma la naturaleza y alcance de la idea de universidad;
- B. el principio directriz para llevar a su aplicación tal enunciado se encuentra expresado en la libertad intelectual; y
- C. la inclusión de la teología precisa, como garante de su aplicación, la presencia de la Iglesia. Luego, lo que aún es necesario investigar es cómo asegurar la universalidad del conocimiento —incluyendo la dimensión espiritual— en una universidad que no sea católica.

En cuanto a los estudiantes, Newman se pregunta si esta clase de educación liberal puede servirles de alguna utilidad. A lo largo de las Conferencias él responde con dos tesis: en primer término, considera a la universidad como un lugar para la educación y no para la instrucción.

La educación es una palabra más amplia; implica una acción sobre nuestra naturaleza mental...cuando hablamos de la comunicación del conocimiento como educación, queremos realmente decir con ello que el conocimiento constituye un estado o condición del entendimiento... es decir, existe un conocimiento deseable, aunque nada obtengamos de él, que constituye por sí propio un verdadero tesoro y premio...⁶⁹

En segundo lugar, derivado del primero, descarta la posibilidad de la especialización o profesionalización del conocimiento por considerarlo un desvío de la inteligencia, una mutilación. Contrariamente, plantea que la educación sea liberal y filosófica.

...existen dos métodos de educación. Uno de ellos aspira a ser filosófico, el otro a ser mecánico; el uno se eleva hacia las ideas, el otro se consume en lo particular y externo...el conocimiento deja de ser conocimiento en la medida que se hace más y más particular.⁷⁰

Contemplado de este modo, el conocimiento liberal, cuando es considerado como filosofía y no simplemente como adquisición, prueba su utilidad por cuanto está orientado a la perfección del intelecto.

La serie de posibilidades que abre a la crítica este enunciado es inagotable. Puede deducirse de él la explicación de los desvíos y errores vigentes en la educación universitaria actual. Pero éste será un tema sobre el que volveremos más adelante.

En síntesis, Newman nos presenta en su obra la idea de universidad, deduciendo de ella los principios que deberían ceñir su aplicación. Nos dice que todas las ramas del conocimiento deben estar presentes en ella; que el proceso de otorgar el conocimiento al intelecto en forma filosófica, constituye su verdadera cultura; que tal cultura, en unión con el conocimiento que produce, puede ser perseguida sin tener en cuenta para nada el aspecto utilitario, obteniendo como resultado, un conocimiento liberal; y que considerada en su aspecto religioso, la concurrencia de la Iglesia se torna indispensable.

NOTAS

1. La reconstrucción de los momentos más trascendentes de su vida han sido tomados de las obras que se citan a continuación, y a las que sugerimos recurrir toda vez que el lector lo crea oportuno. Ver a) Wilfrid Ward, *The Life of John Henry Cardinal Newman. Based on His Private Journals and Correspondence*, vols. I y II (London: Longmans, Green and Co., 1912); b) Cardinal John Henry Newman, *Apologia pro vita sua* (London: Longmans, Green and Co., 1864). Para las citas de esta obra se ha empleado la versión del inglés realizada por Daniel Ruiz Bueno, publicada con el título de *Apologia "pro vita sua". Historia de mis ideas religiosas* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1977); c) Ernesto Segura, *Juan Enrique Newman y el "Movimiento de Oxford"*, Colección Hoy (Buenos Aires: Editorial Difusión, 1946).

2. Newman, *Apologia* 5.

3. "Papismo" es el término con que se designa a la Iglesia Católica Romana, entre los protestantes.

4. Newman, *Apologia* 14.

5. Los “Artículos” del Book of Common Prayer, constituían la base y organización de la Iglesia Anglicana, cuyos principios apuntaban a formalizar una Iglesia Nacional, separada de Roma y dependiente en cambio de la Corona de su Majestad. Lo más importante de esta reforma, iniciada por Enrique VIII y confirmada luego por su hija Isabel, fue la eliminación del Sacrificio de la Misa. Esto significó para Inglaterra, hacia mediados del siglo XVII, la separación de la Iglesia Católica.

6. Newman, *Apología* 107.

7. Recordemos que el tema del libro *Prophetical Office* era la doctrina de la *vía media*. Aunque este nombre había sido ya aplicado al anglicanismo por otros autores, Newman y sus compañeros lo asumieron como un lema propio para la causa del movimiento. Con esta doctrina, la Iglesia Anglicana hallaba su justificación, ubicándose en una posición intermedia, entre las corrupciones romanas y los errores de los protestantes.

8. Newman, *Apología* 117.

9. Newman, *Apología* 180.

10. Al desarrollar este principio, Newman muestra no sólo genialidad especulativa, sino también una profunda sensibilidad. Básicamente, su teoría afirma: cuando una doctrina se establece en el entendimiento y en el corazón del hombre, ella no es un germen muerto, sino un principio activo, el cual es factible de explicación, profundización, análisis y aplicación.

11. A propósito de esta recopilación biográfica, traemos a consideración las declaraciones de Newman, en ocasión de la Primera Conferencia:

Los principios que voy a exponer bajo la sanción de la Iglesia Católica *constituían mi profesión* en aquel período de mi vida en que la religión era para mí una cuestión más de sentimiento y experiencia que de fe. Pero estos principios ejercieron una mayor influencia sobre mí cuando conocí las crónicas e historias de la antigüedad cristiana y me aproximé en deseos y en sentimientos al catolicismo; y mi sentido de su verdad ha ido aumentando paulatinamente desde el momento en que entré en el seno de la Iglesia.

Cfr. en: Newman, *Naturaleza y fin de la educación universitaria. Primera parte de “Idea de una universidad”*, Colección Norma. Cuestiones Pedagógicas, 1a. ed. (Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas S. A., 1946) 48, (la negrilla es nuestra).

12. Felipe de Neri (1515-1591), fue el fundador en 1558 de la Congregación del Oratorio de Roma.

13. El relato de los hechos reseñados ha sido tomado de: Winston Churchill, “Las grandes democracias”, *Historia de Inglaterra y de los pueblos de habla inglesa*, trad. Santiago Ferrari, 1a. ed., vol. IV (Buenos Aires: Editorial Peuser, 1958) 33-63.

14. Newman define a la educación mixta como un sistema en el cual la teología y las ciencias son enseñadas por separado. Esta tendencia en la educación superior determinó que a partir de la década de los 50, en el siglo pasado, las nuevas universidades del Estado se organizaran prescindiendo de las cátedras de Teología. Cfr. en Newman, *Naturaleza* 61-80.

15. Cfr. en Wilfrid Ward, *The Life*, Vol. I, 9.

16. Jean Guittou, *La philosophie de Newman. Essai sur l'idée de développement* (Paris: Boivin et Cie., 1933) 10.

17. Una ampliación sobre este tema podrá hallarse en: Fernando Cavaller, “Newman y el Papa”, *Newmaniana* 2.3 (1992): 28-32.

18. Para comprender más exactamente el significado al cual alude el término *liberal* dentro del catolicismo debemos recurrir a la historia de aquellos días.

El origen del término corresponde ubicarlo en el renacimiento del movimiento ultramontano (ultra-católico) que tuvo lugar hacia comienzos del siglo XIX, como una reacción cristiana al descreimiento que se había proclamado en el siglo anterior. Por el catolicismo, De Maistre defendía la unión de los católicos subordinados al Papa como la mejor manera de asegurar la libertad y el nuevo poder para la religión. Del otro lado, entre los anglicanos y las demás variantes de la religión inglesa, el vocablo invocaba la sujeción al Estado. Luego, el ultramontano era aquel que procuraba desligarse de la opresiva autoridad del Estado y aspiraba a la libertad. Así es que en estas primeras etapas, el movimiento liberal y ultramontano eran idénticos.

Cuando Pío IX fue restablecido en 1849 por los poderes europeos, las condiciones habían cambiado. Quien había sido aclamado como un Papa reformista y “liberal” en sus comienzos había recibido un duro golpe, y su posición varió hasta mostrarse marcadamente hostil al movimiento. Su temor estaba alentado no sólo por los hechos de 1848, sino también por la tendencia anticristiana que el liberalismo continental iba asumiendo.

Puede decirse que su reacción introdujo una división muy seria entre los católicos; y las palabras “liberal” y “ultramontano” muy pronto se convirtieron en los lemas de partidos antagónicos. Y esto trajo consigo, entre los que se alineaban del lado no-liberal, una actitud de absoluta oposición a todo lo que viniese del nuevo espíritu científico moderno.

Una ampliación sobre este tema podrá hallarse en el capítulo XV de la obra de Wilfrid Ward, en el cual se han analizado los orígenes y evolución del término “catolicismo liberal”. Cfr. Wilfrid Ward, *The Life* 458-477.

19. Wilfrid Ward, *The Life* 308.

20. En las universidades inglesas, siguiendo la tradición eclesiástica, la autoridad máxima era el rector —chancellor— y al frente de cada facultad se encontraba el decano. Esta estructura se mantuvo hasta fines del siglo XIX, cuando se introducen las reformas que alejarían definitivamente a la religión de la universidad.

21. En Lovaina, al fundarse el Instituto Santo Tomás, una de las principales teorías que lo sostenían consistía en que todo teólogo debía ser un hombre de ciencia. Este testimonio ha sido recogido por Wilfrid Ward, y se halla documentado en la Introducción, que bajo su autoría, antecede la obra de Newman sobre la universidad, en su traducción al español. Cfr. en Newman, *Naturaleza* 19.

22. La conferencia “Christianity and Scientific Investigation. A Lecture Written for the School of Science, 1855”, apareció en 1858, integrando el volumen titulado “Lectures and Essays on University Subjects”. La edición que ahora está en nuestras manos, considerada por Newman como definitiva, conserva las nueve Conferencias originales —después de haberlas revisado y refinado— y una segunda parte, donde se encuentra incluido el texto que estamos citando. Cfr. en Newman, *The Idea of a University* (USA: Image Books, 1959) 414.

23. Cfr. en Newman, *Naturaleza* 49.

24. Uno de los argumentos que Newman sostenía para lograr la inclusión de la Teología en la universidad estaba respaldado en la idea de que fuese considerada como una ciencia entre las

demás ciencias. De modo que al hablar del primado de los supuestos científicos se estaba incluyendo a la Teología.

25. Los datos que ilustran el modo de proceder del Obispo de Dublín han sido tomados de Wilfrid Ward, *The Life* 362-385.

26. Cfr. en Wilfrid Ward, *The Life* 380.

27. Cfr.: George N. Shuster, introduction, *The Idea of a University*, by Cardinal John Henry Newman 26.

28. John Henry Newman, *Apologia* 26.

29. Wilfrid Ward, *The Life*, Vol. I.

30. Charles Frederick Harrold, *John Henry Newman. An Expository and Critical Study of His Mind, Thought and Art* (London: Longmans, Green and Co., 1957).

31. Maisie Ward, *Young Mr. Newman* (London: Sheed and Ward, 1952).

32. Meriol Trevor, *Newman. The Pillar of the Cloud* (London: Macmillan and Co. LTD., 1962).

33. Newman, *Apologia* XXII.

34. Newman, *Apologia* 19.

35. Newman, *Apologia* 227.

36. Newman, *Apologia* 30.

37. Newman, *Apologia* 36. La negrilla es nuestra.

38. Newman, *Apologia* 227.

39. Para clarificar nuestra afirmación, conviene tener presente el modo como Newman se expresa:

Si vacilo en adoptar su lenguaje —el de Montalembert y Lacordaire— sobre el liberalismo, yo atribuyo la necesidad de esa vacilación a algunas diferencias que se dan entre nosotros en el uso de las palabras o en las circunstancias de cada país; así me justifico a mí mismo de permanecer fiel a mi propia concepción del liberalismo.... (Cfr. en Newman, *Apologia* 225).

40. Newman, *Apologia* 18.

41. Newman, *Apologia* 191. El “tiempo” al cual se refiere es aquel en que escribía su *Apologia*, por lo tanto, 1864.

42. Newman, *Apologia* 189.

43. Newman, *Apologia* 191.

44. Cfr. en Newman, *Naturaleza* 261.

45. Newman, *Apología* 158.

46. Newman, *Apología* 193.

47. Newman, *Naturaleza* 57.

48. Newman, "Catholic Literature in the English Tongue, 1854-58," *The Idea of a University* 301.

49. El doctor Hawkins, vicario de Santa María, fue quien revisó y criticó los primeros sermones y ensayos escritos por Newman después de haberse ordenado en el anglicanismo, hacia 1824.

Él fue el primero que me enseñó a pensar mis palabras —así le recuerda en la *Apología*— y a ser prudente en mis afirmaciones. Él me enseñó el arte de deslindar y aclarar mi pensamiento en una discusión y controversia, a distinguir entre ideas afines y a prevenir equívocos. (Cfr. en Newman, *Apología* 9)

50. Blanco White, amigo personal durante la permanencia de Newman en la universidad de Oxford, fue quien inspiró en él visiones más libres que las corrientes por entonces en la Iglesia Anglicana.

51. Cfr. en Harrold, *John Henry Newman* 226.

52. Cfr. en Newman, *Naturaleza* 33.

53. Newman, *Apología* 33.

54. Cfr. en Newman, *Apología* 36.

55. Newman, *Apología* 38.

56. Cfr. en: Enrique Denzinger, *El Magisterio de la Iglesia*, 3a. reimpresión (Barcelona: Editorial Herder, 1963) 387.

57. Ya habíamos adelantado la posición de Newman respecto a este punto. Básicamente, él consideraba que en la Iglesia Católica la autoridad actuaba como freno contra ciertas evoluciones y progresos deseados por los reformadores intelectuales. Así, la autoridad y el pensamiento ilustrado se hallaban situados en lados opuestos, pues en la Iglesia no influía tan sólo el interés por la verdad científica, sino también las consideraciones de conveniencias eclesiásticas.

58. Newman, *Naturaleza* 36-37.

59. Newman, *Naturaleza* 41.

60. Newman, *Naturaleza* 44.

61. Newman, *Naturaleza* 46.

62. Newman, *Naturaleza* 62.

63. Newman, *Naturaleza* 63.

64. Newman, *Naturaleza* 113.

- 65. Newman, *Naturaleza* 117.
- 66. Newman, *Naturaleza* 304.
- 67. Newman, *Naturaleza* 306.
- 68. Newman, *Naturaleza* 305.
- 69. Newman, *Naturaleza* 179.
- 70. Newman, *Naturaleza* 177.

CAPÍTULO III LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN JOSÉ ORTEGA Y GASSET

I. Introducción

Asumir una presentación de José Ortega y Gasset requiere, antes que nada, reconocer que nuestro acceso tratará de ajustarse a dos instancias previas. Primero procuraremos leer en él mismo, lo más que nos sea posible, cómo se fue articulando el drama y la obra de su historia viviente, pues no creemos que ninguna fuente externa explicita más acabadamente ese proceso. En segundo lugar, intentaremos arribar a esa lectura bajo el trazado de su designio, tomando el acto de leer no como algo que hacemos, sino como algo que nos pasa.

Por esta prevención caemos inmediatamente en la toma de una posición: nuestro interés estará cifrado en comprenderlo, para apropiarnos de él. Esto no implica más que una precaución metodológica frente a quien, por haber sido su amigo, su discípulo y su biógrafo intelectual se arroga el privilegio de “completarlo” y mostrar lo “que pudo ser”. En efecto, nosotros no somos españoles “a fondo”, como lo exige Julián Marías,¹ ni tampoco podemos dar cuenta, como él se ocupa de advertirnos, de una familiaridad con todo el pensamiento europeo. ¿Pero acaso por ello podríamos renunciar a aproximarnos a la verdad de la vida y la obra producida por Ortega? Creemos que no. En todo caso, ese doble requerimiento se constituye desde nuestra perspectiva —siguiendo a Ortega— en el límite que dibuja nuestra circunstancia, a partir de la cual se nos exige superarla y proyectar nuestra meta. Sin embargo, la conveniencia de emplear este atajo no debería ser interpretado como el deseo de desestimar a quien le conoce tan bien, sino como una formulación subjetiva que revivifica la misma impresión que tuvo Ortega al aproximarse al entendimiento de Goya:

... esto de saber, de verdad, que, de verdad, no se sabe, ...constituye el más difícil y delicado saber.²

Por otra parte, nuestro interés no es histórico, ni tan siquiera biográfico. Es mucho menor y por eso, más acotado y menos pretencioso: deseamos recrear las conexiones que guarda la *Misión de la Universidad* en el conjunto de la obra y la vida de su autor para nuestros días, para nuestro lenguaje, esto es, para inscribir sus creencias en otra trayectoria. Esa es nuestra vocación, no otra.

En vista de este objetivo, lo primero que emprendimos fue reconstruir la biografía del tema universitario en Ortega. Y esto se convirtió inmediatamente en nuestro más agudo problema, pues, en rigor, sólo había escrito un texto expresamente dedicado a ese tema y, además, según nuestra perspectiva, éste había quedado incompleto en sus desarrollos sustanciales. En segundo lugar, aparecieron las dificultades propias del cuerpo total de su obra. Ortega no sólo escribió como filósofo, sino también como ensayista, político, profesor, periodista y en numerosas ocasiones, además como crítico e historiador. ¿Por dónde atrapar el hilo que subyace a la conferencia que aquí nos interesa investigar? Es decir: ¿cómo estar ciertos de su intención al producir esas ideas?

Y esta precaución no debe interpretarse tan sólo como una incapacidad sintética de nuestra parte, sino como un afán rigurosísimo por encontrar la justa perspectiva que exige la lectura y comprensión de dicho texto. De ahí nuestro interés por ubicar el aquí y ahora en que se formularon esos enunciados. La pregunta pasó entonces a ser otra: ¿Quién es el hombre José Ortega y Gasset que escribe *Misión de la Universidad* en 1930? Para respondernos este interrogante hemos procurado abarcar la totalidad de su obra, tan amplia como diversa, para luego buscar en su interior los ángulos donde se apoyaron los cimientos de su pensamiento. Así, en el momento siguiente a elaborar este inventario comprensivo se dibujaron inmediatamente dos momentos, uno de génesis y otro de desarrollo, entre los cuales circulan las tres aristas más contundentes de su historia vital: como político, como espectador y como filósofo.

Seguramente podría haberse presentado su vida y obra de otro modo. Pero aquí hemos preferido mantener cierta separación entre las que fueron las diversas líneas por las que transitó, por vocación de entenderlo, mas no por contradecir la unidad en la cual intrínsecamente ellas se sostienen. Creemos, además, que de este modo nos mantenemos fieles a su legado antropológico —el hombre es su tiempo— permitiéndose un acercamiento a aquellas circunstancias en las que vació de lleno su vocación. Por otra parte, ya veremos por qué, su libro sobre la universidad es uno de los que exige más plenamente ser descifrado para hallar su sentido.

II. José Ortega y Gasset: Su vida y su obra

José Ortega y Gasset nació en Madrid el 9 de mayo de 1883.³ Fue el segundo de los cuatro hijos de José Ortega Munilla y Dolores Gasset. Puede decirse que desde su mismo nacimiento, o quizás mucho antes, su vida estuvo signada por la cultura escrita y la sensibilidad hacia los problemas españoles. Su abuelo materno, Eduardo Gasset, fue quien fundó *El Imparcial* en 1867, periódico donde publicaría sus primeros artículos. Su padre fue también periodista en ese mismo diario y luego director de *Los Lunes de El Imparcial*, la publicación literaria de mayor prestigio en esa época, reconocida por su cordialidad hacia los jóvenes escritores de la generación del 98.⁴ La inquietud ante los acontecimientos históricos y políticos, también estuvo presente en su hogar, pues por ambas ramas familiares pertenecía a sectores muy representativos de la cultura y la política de la Restauración.⁵ Su tío, Rafael Gasset Chinchilla, que dirigió después *El Imparcial*, fue diputado y ministro varias veces; su abuelo, además, se desempeñó como ministro en Ultramar.

Esa temprana vocación por lo público se halla representada en toda su extensa obra y puede constatare a partir de la dimensión nacional que deseaba imprimir a todas sus acciones. Por eso al escribir soñaba el porvenir de España tomando, quizás, como referencia, la inmediata circunstancia española que los hombres del 98 señalaban como crítica.

A los ocho años ingresa en el colegio que los jesuitas habían establecido en Miraflores del Palo, junto a Málaga, donde permanece hasta 1897. Noticias de esta primera educación serán retomadas luego en “Al margen del libro A. M. D. G.”,⁶ un artículo en donde se propone anunciar al público un volumen de reciente aparición. En efecto, en esa oportunidad, un amigo muy próximo y compañero en sus primeros estudios, Ramón Pérez de Ayala, le envía un libro que acababa de componer: “A. M. D. G.: La vida en los colegios jesuitas”. Al leerlo queda absorbido por los recuerdos y la consecuencia de esta perspectiva es lo que ahora nos da ocasión para descubrir algunos elementos que permiten aproximarnos al autor desde sus propias palabras: primero y fundamental, la percepción de sí mismo, la cual se revela a través de Bertuco, uno de los personajes centrales de la novela de Ayala; en segundo lugar, su idea pedagógica, entrelineada en la crítica que dirige a la educación recibida; finalmente, su posición ante la fe católica.

Como dijimos antes, casi al inicio del artículo se advierte esa temprana identificación de Ortega con Bertuco, el pequeño héroe de “A. M. D. G.”:

... y entonces descubro la misma niñez triste y sedienta que formó el corazón tembloroso de Bertuco...⁷

¿Quién es ese Ortega, visto por Ortega? No es un discípulo de alma aún no despierta —el mofletudo Coste, según el relato de Ayala— capaz de escapar a la crudeza del ambiente exterior tranquilamente y sin tristeza. Tampoco responde a las características del grupo más numeroso, el cual, como masa inerte, se vuelve imposibilitado de toda reacción. Más bien pertenece al reducido conjunto de niños sensibles, de increíble energía imaginativa, que perciben inmediatamente la asimetría entre lo ideal y lo real.

Esas almitas centrífugas, dispuestas a huir en todo instante de la acción colectiva humana, como la flecha de la mano del arquero, son a la vez las únicas que pueden arrastrar en pos de sí las

multitudes grávidas hacia formas superiores de existencia: de ellas saldrán los poetas ardientes, los políticos apostólicos, los pensadores honrados, los inventores, los hombres, en una palabra, que son la sal de la tierra...⁸

Así se ve a sí mismo en diciembre de 1910, cuando tenía veintisiete años. Pero esta visión ya había sido enunciada en su primer escrito público⁹ ocho años antes, cuando se advertía como un hombre capaz de engendrar crítica, precisamente porque se sentía infundado por elementos diferenciadores que le separaban del criterio común e impersonal. Esta era la fuerza de su personalidad, la voluntad de potencia que le incitaba a escribir sobre todo tema de interés, y en todo momento. Allí se debe reconocer el origen cierto de Ortega como escritor.¹⁰

Lo que surge ahora es observar el papel que nuestro autor otorga al hecho educativo, pues no cabe duda de que en sus reclamos a los jesuitas se encierra toda una teoría para la formación de los primeros años. Ciencia, moral y arte, esas son las tres cosas que necesita la educación para que un niño logre adquirir su singularidad. Con la ciencia, la formación arribará a todos los clásicos del pensamiento humano, de entre los cuales sólo nombra a Demócrito, Platón, Descartes, Galileo, Spinoza, Kant y Darwin, haciendo ver que la lista podría continuar. La educación moral es definida por oposición a las rígidas reglas no comprendidas, a los ejercicios arbitrarios y a la superstición; la deduce en cambio de una fe profunda en la unidad del espíritu, en la fraternidad, en la inclinación hacia la vida social. En cuanto al arte, motor fecundo a partir del cual elaboraría sus mejores ensayos, casi no indica señalamientos precisos respecto a la forma que debiera asumir su inclusión en la escuela, tan sólo habla de las consecuencias que adivina en favor de la construcción de la cultura nacional y de un ambiente público sensibilizado por la estética. Es que el arte se le presentaba como una actividad de liberación para el hombre, como un centro energético capaz de condensar la “vulgaridad” y dar un sentido a la vida. Sobre este arte, fuente profunda de humanidad, nos escribe desde sus precoces inicios y no dejará de ocuparse de él hasta el final de sus días.¹¹

Junto con el desencanto sufrido por sus primeras experiencias escolares se desarmaron los argumentos que en su crianza lo habían sostenido en la fe católica. Y esto ocurrió desde que era muy joven, de modo que ya desde sus primeras presentaciones ante el público, Ortega aparecerá sin ninguna actitud religiosa positiva que lo vincule a un credo definido. Sin embargo, el tema se encuentra a cada instante entre sus palabras, bajo la forma de metáfora a veces, como ilusiones perdidas y difusas y, en tantas otras oportunidades, como tanteos desesperados para hallarle y encontrar la manera de darle expresión y contenido. “Sobre El Santo”,¹² es uno de los escasos textos en que se dirige a la preocupación espiritual en primera persona, reteniendo a lo largo de sus páginas el ánimo de una atmósfera que invita a meditar el problema. Trátase de la emoción que le suscita la lectura de un texto de Antonio Fogazzaro, “El Santo”, al que considera como la obra simbólica del modernismo italiano.

... ésta fórmula del futuro catolicismo ...nos hace pensar a los que vivimos apartados de toda Iglesia: si fuera tal el catolicismo, ¿no podríamos nosotros ser también algún día católicos?¹³

Es a partir de esta pregunta cuando admite claramente la presencia de la trascendencia —a la cual prefiere llamar trasciencia— en todas las cosas, aún en las más ínfimas y sutiles, pues no conoce ningún hombre que “pueda renunciar sin dolor al mundo de lo religioso”. Es que, para Ortega, el sentido religioso era una vida subyacente que hacía sentir el latido divino por encima de los dogmas que la obnubilaban y del saber científico que parecía negarla a veces, por eso le producía un profundo pesar sentirse excluido de la participación en esa esfera. Sin embargo, aún cuando se reconociese a sí mismo muy “hambriento” de religiosidad, la cuestión quedaría sin resolución explícita en sus textos y asumirá la forma de una creencia que se instala en el fondo mismo de su antropología: el deber ser del hombre. Puede deducirse de lo anterior que el problema religioso en Ortega es nada más que eso, un problema de creencias y aceptaciones hacia un dogma definido. Por lo demás, no existe ningún texto suyo que muestre ese desnivel de la conciencia, esa lucha interior del planteo rotundo y definitivo. La religión pasó por Ortega como algo místico, que se le

escapó de las manos sin que hubiese acertado a realizar el más tímido intento por atraparlo. Sin aproximarse a colocarlo en toda su profundidad y extensión.

Ahora bien, reconocida la influencia que sus primeros estudios tuvieron en el desarrollo de su personalidad, volvamos a situarnos en el recorrido de los años posteriores. Después de terminar el Bachillerato en el Colegio de Palo, ingresa a la Universidad de los jesuitas en Deusto (Bilbao), donde comienza a cursar Derecho y Filosofía y Letras. En mayo de 1898, cuando recién tenía quince años, se examina en Salamanca con un tribunal del que formaba parte Miguel de Unamuno. Al año siguiente continúa sus estudios en la Universidad Central de Madrid, obteniendo la licenciatura en Filosofía y Letras en 1902, el mismo año que publica su primer artículo.¹⁴ Ahora, volvamos a interrogarle: ¿Qué de todo esto influye con alguna intensidad en la vida y la obra de José Ortega y Gasset? Veámoslo inmediatamente.

Como vimos, Ortega tenía diecinueve años cuando comienza a publicar sus trabajos y en ellos no cesará de profundizar, cuando no, rectificar, los conocimientos obtenidos en la universidad de la cual apenas recién egresa. Es la etapa de transición, hasta mediados de la segunda década de 1900, en la cual se van delineando los contornos más vivaces de su producción escrita. Los artículos y algunos de sus primeros ensayos serán la clave privilegiada para acceder a esos momentos.

De los tiempos de estudiante universitario proviene, sin duda, el balance negativo que tratará de reformular muchos años más tarde en su *Misión de la universidad*. En efecto, la decepción sufrida en sus claustros se acrecentaría todavía en mayor medida cuando tuviera ocasión de compararlos con otras realidades educativas. Un adelanto de estas visiones nos la proporciona en un artículo publicado por *El Imparcial* el 5 de agosto de 1909.¹⁵ Allí le reprocha a España el debilitamiento que su cultura superior ha venido sufriendo por causa de la poca atención brindada al sostenimiento de su ideal.

Vivimos en una época de grosero materialismo, pero no tardará en llegar la hora en que parezca verdad de Pero Grullo sostener que las ideas son más reales que las piedras, ya que tocar las cosas no es al cabo sino una manera de pensarlas.¹⁶

De ese ideal, de esa matriz le parecía haberse engendrado la universidad alemana que contrastaba con su triste e inepta realidad local, a la cual consideró por primera vez como una categoría del “achabacanamiento”. Mucho dolor, una gran vergüenza le provocaba su Universidad “fantasma”, su edificio sucio y sin fisonomía, la solemnidad de sus hombres, tan proclives a la inercia y la rutina de la repetición. Una dignidad muy diferente, en cambio, le inspiraba la Universidad de Leipzig con sus pacíficas meditaciones académicas y la fuerza e intensidad de sus miembros entregados al pensamiento y la creación. Pero, ¿cuáles debían ser las razones más profundas de esta diferencia? Con frecuencia se atribuía a las guerras y a los convulsionados movimientos políticos de su país los orígenes del desmantelamiento cultural; pero él veía que la historia alemana no había sido menos temblorosa y doliente que la española, puesto que también había atravesado guerras y revoluciones, desolación e inestabilidad. En consecuencia, las razones debían ser otras. A partir de estos breves argumentos elaboró una explicación que ya nos deja ver la influencia de Unamuno¹⁷ en sus convicciones sobre la génesis del proceso histórico. Ortega dijo en ese artículo:

...la corporación lipsiense ha proseguido su obra de enjambre solícito y labrador: fuera de su recinto se vivía y se luchaba por lo momentáneo; dentro se trabajaba el hilo sobremomentáneo en que las horas sueltas son luego ordenadas y aparecen como historia.¹⁸

De estos conceptos surgen, según lo vemos nosotros, los inicios de idea de universidad en su relación con la realidad nacional. Esa teoría, aproximadamente podría haberla expresado así: la única diferencia esencial entre la historia de España y la de las demás naciones consiste en el trabajo que realiza la universidad para la organización de la paz. De allí que afirmase:

Si el órgano de la guerra es, en apariencia, el ejército, el órgano de la paz es, sin disputa, la Universidad; de esa paz, repito, que coexiste con las mayores convulsiones y las atraviesa sin quebranto, sin solución de continuidad. Puede decirse, sin peligro de error, que tanto de paz hay en un Estado cuanto hay de Universidad; y sólo donde hay algo de Universidad hay algo de paz.¹⁹

Sin embargo, aquí se debe advertir que la palabra “paz” tan sólo ingresa en un sentido provisorio para su temprano entendimiento de la universidad; en adelante, y con mayor rigor después del año 30, reemplazará ese vocablo por el de “cultura”. De modo que si procedemos a efectuar esos cambios en la cita que antecede, ya tenemos allí, más de veinte años antes de la publicación de su texto clave para la universidad, su teoría sobre la misión de la universidad. Pero de esto hablaremos después.

Junto a las experiencias desfavorables de su época de estudiante, Ortega conserva también otros recuerdos más positivos. Uno de ellos está presente en los artículos que dedica a Julio Cejador,²⁰ su profesor de griego en 1898. ¿Qué enseñanzas le deja este maestro? Una preocupación muy honda por algo que Ortega considera como un “olvido histórico” en España: la función de la cultura; al mismo tiempo, la posibilidad de intuir el lugar que ocupa la lengua en la trama histórica y cultural de un pueblo. Sobre el primero de estos temas ya no dejará casi ninguna ocasión sin hacer una referencia explícita a él, de suerte que todas sus elaboraciones posteriores se sostendrán sobre este piso conceptual. Con relación a la lengua, motivación recurrente en sus escritos y en la forma de entender la labor del escritor, deberemos aguardar hasta su época madura para hallar el modo como precipitaron esas ideas, tal como lo muestra en *La rebelión de las masas*.²¹

Precisamente, en la presentación de ese libro en Francia, formula dos concepciones que añaden nuevos elementos para comprender el sentido de su obra. En primer término, Ortega nos muestra la forma como piensa la comunicación: la verdadera palabra, nos dice, es la palabra hablada que dice algo a alguien, en consecuencia, todo vocablo posee un significado ocasional. Por eso en sus escritos trataba de mantener un diálogo latente con el lector, al cual intuía progresivamente por medio de la asimilación de sus circunstancias —tiempo y razón histórica. Esta es la razón por la cual sus escritos y los géneros empleados se encuentran tan cercanos a la palabra hablada. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, si la lengua podía adoptar el signo vital de la sociedad, ella podía constituir el síntoma más evidente y documental para el estudio del hombre actual. De allí que le interesara principalmente ganar claridad sobre las cosas —palabras, circunstancias— y que ese intento se transformara en una actitud comunitaria, de modo que se produjese una auténtica subida del nivel histórico.

Otra influencia reconocida con gran devoción por el joven Ortega fue Francisco Navarro Ledesma. A él le dedica un escrito, elaborado en 1906: “Canto a los muertos, a los deberes y a los ideales”.²² Pero lo más importante, parece ser, para nuestra perspectiva, el esbozo de teoría que Ortega realiza en ese texto sobre cómo debe ser entendida la relación pedagógica y, esencialmente, la figura del docente. Para hallar los términos de esa vinculación, coloca en simetría su experiencia junto a aquella que protagonizaran Sócrates y Platón. Entonces se pregunta: ¿Qué fue Navarro Ledesma para Ortega; qué fue Sócrates para Platón? En ambos casos constata los elementos vitales de la aproximación pedagógica. Se trata, por tanto, de descubrir que cuando la educación es decisiva, sus consecuencias se cristalizan de una forma que no hubiera podido darse en otras circunstancias: el maestro se convierte en una “aventura”, es decir, en un momento crucial que repercute en el resto de la vida individual. En tanto que afuera todo cambia, en el interior de cada uno hay algo que permanece sin cesar. Desde ese fondo —por las inquietudes que arrastra, por las dubitaciones y los tanteos a que conduce— habla el modelo que fue el maestro. Pero no para señalar qué hacer, sino para mostrar al discípulo el hombre que debe ser. Es cierto, nos aclara, que este es un misterio que no puede llegar a aclarar todavía, por eso tan sólo da algunos indicios: la vida es, ante todo, “una faena de domesticación y de poda de ilusiones”; mas, por lo mismo, es preciso entrar en ella oponiendo una idealidad.²³ Esa idealidad, ese llamado a ser lo que se debe ser, eso es un maestro para Ortega.

Del mismo modo que en el caso anterior, cada nuevo artículo publicado en sus primeros años da ocasión para apreciar el respeto y admiración que le merecen los hombres del 98, de entre los cuales aquí sólo citamos a: Valle-Inclán,²⁴ Azorín,²⁵ Baroja,²⁶ Machado,²⁷ Menéndez Pidal.²⁸ Entre ellos se destacan también, por haber sido fuentes precisas en su formación: Unamuno,²⁹ Costa³⁰ y Maeztu,³¹ su amigo más cercano en aquellos tiempos. Pero en esos trabajos, generalmente divulgados a través de la prensa, Ortega no sólo efectúa una labor crítica que descubre signos de adhesión a las actividades intelectuales de sus antecesores, sino que se permite, al mismo tiempo, realizar derivaciones hacia otros temas que le preocupan más vivamente. Y esto sería una constante en su estilo como escritor. Ello explica que en medio de una biografía sobre Goya³² puedan hallarse los fundamentos de sus ideas acerca de la ciencia; que al hablar de poesía³³ nos adelante su teoría sobre la interpretación histórica; o bien que, interesado por un texto³⁴ decida fundar las aproximaciones para lo que luego sería su filosofía. Por eso estamos de acuerdo con Nelson Orringer,³⁵ respecto al modo como se fue generando su producción escrita; es decir, mientras Ortega leía, escribía a la vez, entablando los diálogos silenciosos que habrían de engrosar las Obras Completas. No hay otra forma de comprender el caos aparente de su pensamiento; y se debe tener muy en cuenta este hecho, pues de lo contrario se puede caer en una injusta desestimación.

Una nueva perspectiva para la comprensión del pensamiento y estilo orteguiano se nos proporciona cuando tratamos de comprender su reacción a la formación recibida fuera de los límites geográficos de España. Ortega se doctora en 1904 con una tesis de tema histórico: “Los terrores del año mil. Crítica a una leyenda”.³⁶ Hasta ese momento, el contacto con el extranjero había ido produciéndose por medio de la lectura. Pero en 1905 decide emprender la mayor aventura de su vida y tomar contacto pleno con la vida y cultura de Alemania.³⁷ ¿Qué significó esta experiencia para el joven Ortega? Nada más y nada menos que hallar los contornos a partir de los cuales ingresaría decididamente en la filosofía.

Podríamos comenzar preguntándonos por qué escoge Alemania para completar su formación. Cuando Ortega tenía veinte años, España se hallaba fuertemente influenciada por las ideas y las formas francesas, y ello venía ocurriendo, según él mismo lo indica, desde 1700. De este modo, tuvo la impresión de que no podía ya seguir nutriendo su cultura en ese país y eso le hizo encaminarse hacia Alemania, una nación de la que “no tenía sino vagas noticias”. Pero aquí es preciso aclarar que esas “vagas noticias” estaban representadas por un acceso muy temprano a Nietzsche y por el predominio de un movimiento que en España se conoció como “krausismo”. Respecto del primero, hay un artículo fechado en 1908,³⁸ donde reconoce haber pasado por una etapa de su vida en que se sintió *nietzscheano* por la condición “idealista” de su juventud — dieciocho años, según sus recuerdos. De allí que rememore esa época llamándola “la zona tórrida de Nietzsche”. Sin embargo, Nietzsche había sido mucho más que una circunstancial pasión adolescente, no en vano le había dedicado tanto tiempo. Había leído todo cuanto había podido hallar y la prueba de ello es el detalle íntimo con que lo cita en sus textos. Debía mucho a Nietzsche, mucho más de lo que estuvo alguna vez dispuesto a reconocer: por él pudo comprender que el problema más hondamente filosófico es la definición del hombre y que el vivir debía ser entendido como una cualidad de progreso humano.

Para recuperar lo que el krausismo dejó en Ortega hay que reconsiderar previamente la forma como este impulso cobró vida en las universidades españolas.³⁹ Hacia 1830, empieza a despertarse el interés por la cultura alemana. Desde entonces y hasta mediados del siglo, el prestigio de las reformas educativas que emprende Alemania y, especialmente, los niveles a que llega en el terreno de la filosofía, la literatura y la música, hacen que España oriente su mirada hacia un país del que sólo había tenido algún conocimiento mediatizado por los escritores franceses. De este modo, en 1843 el ministro Pedro Gómez de la Serna decide pensionar a Julián Sanz del Río para estudiar filosofía en la Universidad de Heidelberg, quien a partir de 1854 comienza a dictar la cátedra de Historia de la Filosofía, en Madrid. Al mismo tiempo, el interés por lo alemán se generaliza en otros círculos, pero hacia límites bien precisos que vienen configurados por la doctrina krausista. Esto hizo que la difusión de la cultura alemana quedase reducida tan sólo

a algunos aspectos, pues de Alemania, como lo recuerda Ortega, se conocía solo a Krause. Estas son, en apretada síntesis, las razones que impulsaron a nuestro autor a viajar; razones que trascendían las simples motivaciones personales para vincularlo con aquello que sentía tan cercano y decisivo para sí mismo: la circunstancia española.

Yo iba a Alemania para traerme al rincón de la ruina la cultura alemana y allí devorarla. España necesitaba de Alemania. Yo sentía mi ser ...de tal modo identificado con mi nación, que sus necesidades eran mis apetitos, mis hambres.⁴⁰

A su llegada a Leipzig, donde cursó un semestre, tuvo su “primer cuerpo a cuerpo” con Kant. Esta fue una experiencia muy dura, pues su lectura le traía enormes dificultades de asimilación, tan dura fue que hasta elaboró una interpretación psicológica respecto al estilo y las formas empleadas por Kant al escribir su *Crítica de la razón pura*. Al semestre siguiente se trasladó a Berlín y hacia el año 1908 pasó un año entero en Marburg; luego volvió a España en 1911, casado, y allí nació su primer hijo.

Puede decirse que Marburg representó la experiencia más plena y fructífera, por varias razones. Primero, porque en su Universidad se vivía dentro de los precisos límites trazados por el neokantismo, de modo que después de un tiempo —ya tenía veintiséis años— Ortega deja de sentirse neokantiano. La paradoja de tal resultado tiene que ver no sólo con las maneras de aquel estilo de pensar, ante el cual Ortega se siente vencido por el “hueco” de su educación previa, sino también con el lugar que a partir de entonces otorga a la verdad. En efecto, él reconocía el genio específicamente filosófico que había hecho del “idealismo” la actuación más plena del pensamiento; pero también observaba que nunca se había “visto actuar tan clara y densamente en filosofía la falta de veracidad”.⁴¹ Por el contrario, Ortega pensaba que el hombre no podía vivir separado de la verdad, pues ella era recíproca a la condición humana. La idea de poder vivir alejado de ella le resultaba un síntoma típico que acontecía siempre en la apoteosis de las masas y lo colectivo. Esta fue la primera reacción que encontró dentro de sí a la hora en que comenzaba a despertarse la configuración de su filosofía, de ahí que decidiese abandonar “todo el continente idealista”. En segundo lugar, en Marburg halló a Cohen, quien fundó la voluntad de concebir su filosofía como sistema; entró en contacto con Dilthey, a quien consideró en adelante como el único que tuvo una filosofía auténtica y, al mismo tiempo, a la fenomenología. Obviamente, su conocimiento de la filosofía no se redujo a los nombres citados, los cuales sólo han sido seleccionados para hacernos una idea de la arquitectura de su pensamiento; quizás debiéramos agregar los de Fichte, Schelling, Hegel, Wundt, Brentano, a los que más tarde se sumarían Husserl y Scheler.⁴²

La manera como reaccionó Ortega a lo recibido en Alemania quizá pueda concentrarse, en forma sucesiva, en los siguientes aspectos:

A. Una clara y determinada decisión por hallar veracidad y abandonar el idealismo, pues entendía que la verdad poseía un sentido real para el hombre. Mas el abandono de la idea le dejó como consecuencia inmediata nada más que un vacío de idea, pues él no tenía todavía la pieza para completar ese hueco, aunque presentía la dirección donde podría hallarla. En este contexto escribe su primer libro *Meditaciones del Quijote*.

B. La voluntad y obligación de concebir su filosofía como sistema.

C. La decisión de aceptar íntegramente y sin reservas el destino español, es decir, toma la vida —su vida— como aceptación de la circunstancia, de donde llega a la tesis que le sostiene como un escritor de artículos de periódico: “el hombre no puede salvarse si, a la vez, no salva a su contorno”. Por eso su producción durante muchos años padeció la obsesión de España como problema y estilo para difundir su pensamiento.

Nos encontramos ya en 1914, el año más decisivo para el futuro de Ortega. Desde hace seis años es profesor en la Escuela Superior del Magisterio y desde 1910, catedrático en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid. El tiempo que ha transcurrido desde su regreso de Alemania hace que los influjos de esa experiencia se proyecten ahora de una forma distinta, más clara. Como consecuencia de ese decantamiento se apresta a volverse hacia su pasado inmediato y decide compilar todos los artículos publicados entre 1904 y 1912 bajo la forma de un libro — *Personas, palabras, cosas*—⁴³ con el que se despiden su mocedad. Acaba de cumplir treinta años, una edad en la cual, según su propia doctrina, se inicia la actuación histórica. Lo que vendrá a continuación, será estrictamente lo que hoy podemos reconocer como su pensamiento, aún cuando sea evidente que los años previos significaron ya su gestación. ¿Qué es lo que viene a continuación? Tres acontecimientos más que significativos, con los cuales se abrirá el desarrollo de tres líneas bien específicas: el ingreso a la actuación política; el anuncio de su deseo de salvar el contorno, que luego concretará a partir de la difusión de diversos artículos y escritos críticos, entre los cuales se destacan los volúmenes publicados con el título *El Espectador*; la elaboración de su primer libro, cimiento de su filosofía.

A. La vida como político

Ortega no llega a la vida política inesperadamente, sino como consecuencia de haberse mantenido siempre atento a las cuestiones públicas y nacionales.⁴⁴ Todos los escritos precedentes a esta etapa muestran esta inclinación, particularmente en “La pedagogía social como programa político”⁴⁵ es donde más claramente se denuncia esta tendencia. Sin embargo, nunca antes había participado en política y esta nueva posibilidad será asumida plenamente el día 23 de marzo de 1914, cuando funde la Liga de Educación Política Española. La conferencia con que inaugura las actuaciones de la Liga fue recogida bajo el título “Vieja y nueva política”,⁴⁶ donde da a conocer los fundamentos de su sociología y el modo como concibe la misión política de su generación.

Yo vengo a hablaros en nombre de ...una Asociación hace poco nacida, compuesta de hombres que, como yo y buena parte de los que me escucháis, se hallan en el medio del camino de su vida.

...una generación ...que nació a la atención reflexiva de la terrible fecha de 1898 ...que se propone... aún cuando cree que sólo hay política donde intervienen las grandes masas sociales, que sólo para ellas, con ellas y por ellas existe toda política, comienza dirigiéndose primero a aquellas minorías que gozan en la actual organización de la sociedad del privilegio de ser más cultas, más reflexivas, más responsables, y a éstas pide su colaboración para inmediatamente transmitir su entusiasmo, sus pensamientos, su solicitud, su coraje, sobre esas pobres grandes muchedumbres dolientes.⁴⁷

Como puede deducirse, el objetivo pretendido por Ortega era fundar una verdadera “escuela” que pudiese elevarse sobre el suelo común, demasiado bajo por el uso de formas políticas viejas y desgastadas en España, para poder cabalmente acceder a aquello que Fichte había designado como verdadera política: ver claramente qué se quiere hacer. Por ello y para ello ingresaba a la política, para despertar a la conciencia nacional a que tornara claro su destino, para que el pueblo asumiese que vivir es más que dejarse vivir, para declarar la muerte de la España oficial — gobierno— y la germinación de la nueva España vital —nación. Arriba así a una concepción diferencial para el Estado y la sociedad, atribuyendo al primero el caparazón jurídico y el formalismo oficial externo, mientras que el segundo término, la sociedad, es comprendido como la vitalidad misma, la raza, la sustancia nacional, la instancia histórica. En consecuencia, a la nueva política le correspondía estar orientada hacia la sociedad, no hacia el Estado, y debía estar precedida por una actitud histórica. Pero esta idea de que “política” es, ante todo, una actitud histórica, significaba presentir que bajo el cauce de los hechos y las fechas subyace una vitalidad —razón histórica. De allí que se dirigiese a una generación compuesta, particularmente, por intelectuales y que dedicase todo un capítulo a explicar la misión política que les era exigida en esa hora.

Es forzoso aspirar a introducir la actuación política en los hábitos de las masas españolas. ¿Cómo sería posible lograr esto sin la existencia de una minoría entusiasta que opere sobre ellas con tenacidad, con energía, con eficacia? Para nosotros, por tanto, es lo primero fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas.⁴⁸

Estas ideas, formuladas en su primera acción política, constituyen la síntesis de una concepción que le acompañaría durante toda su vida. Se agregan a ellas dos propuestas concretas para España: liberalismo y nacionalismo. Sin embargo, a pesar de expresar tan categóricamente esos designios, sobradamente sabía también que con tales adjetivos no bastaba para definir una política. Por eso su pluma le llevaría durante las décadas siguientes a aclarar una y otra vez su entendimiento sobre esos términos.

La larga producción de escritos políticos, que ocupan dos de los tomos de sus Obras Completas, abarcan el período comprendido entre 1908 y 1933, aunque los producidos previamente a 1914 deben ser dilucidados como escindidos de su vocación netamente política y más bien referirlos a las circunstancias nacionales que le ocuparon desde su juventud. A todos ellos todavía deben sumárseles cuatro libros: *España invertebrada* (1921);⁴⁹ *Mirabeau o el político* (1927);⁵⁰ *La rebelión de las masas* (1930)⁵¹ y *Meditación de Europa* (1960).⁵² Por la vía que ellos proporcionan a nuestro entendimiento, hemos podido deducir tres instancias singulares de su pensamiento social y político.

Lo primero que se nos aparece es su intención de llegar a una ecuación justa por medio de la cual sea posible regular las relaciones entre intelectualidad y política. Él insiste en reiteradas oportunidades en que los conceptos empleados diariamente en el discurso político han quedado retrasados respecto de los hechos, ejemplo de ello le parecen los vocablos “izquierda”, “derecha”, “liberalismo”, etc. Por eso consideraba que era obra de los intelectuales poner al día la conciencia pública.⁵³ En esto consistía su pedido de nacionalizar España, pues le resultaba imprescindible asumir que las ideas políticas son abstracciones y que la realización concreta de una política nacional no adquiere su forma más plena y concreta si no se ha dado el paso previo —actitud histórica— que penetre a fondo la realidad del país. Sólo después de ese tránsito hacia el interior de la sociedad, entendiendo su dinámica, podría emprenderse una revolución.⁵⁴

Él había observado que en España, como en el resto de Europa, los partidos liberales habían desacertado su camino al no renovar sus programas a la luz de aquello que las circunstancias exigían. Al mismo tiempo, advertía que era preciso resucitar el liberalismo,⁵⁵ desde sus concepciones y tradiciones, luego, ajustar esas ideas a la nación y sólo en último término resurgir como partido. Eso era la revolución para Ortega, una interpretación reformista y pacifista que daba un vuelco en las teorías vigentes —de inspiración francesa, esencialmente— pues se oponía al método de transformar de un golpe todo y en todos los géneros. Por el contrario, él creía que la única manera de producir algún cambio residía en tener un conocimiento muy próximo del hombre y su tiempo vital. Sólo a la luz de este conocimiento los ideales “abstractos” de la revolución podían dejar de ser una buena intención —aunque en definitiva, siempre incumplida y tergiversada— y representar, en cambio, un sistema de nuevos medios para el trato entre los hombres. Así, desde la perspectiva jurídica el liberalismo se le presentaba como una forma siempre perfectible, pues siempre podía existir un derecho que al reclamarlo exigiera una modificación de la ley. Como ética, en cambio, el liberalismo era la forma moral del pueblo para entablar la revolución, pues condena todo estancamiento social. Pero ese esfuerzo no podía iniciarse desde la política, ni tampoco producirse como resultado de acciones directas sobre el pueblo, se necesitaba una labor subterránea, de esclarecimiento, que sólo podían proporcionar algunos pocos hombres, una minoría selecta de intelectuales.

Existe también un segundo elemento que se desprende de sus preocupaciones políticas y que nos dan la pauta para pensar que, en realidad, bajo este interés manifiesto se proyectaba ya una intelección social. El análisis que efectúa sobre la sociedad occidental en *La rebelión de las masas* no viene sino a decirnos que la comprensión sociológica debe fundarse sobre una teoría de

la vida humana. Por eso este libro debe ser complementado con uno previo, de índole ideológica,⁵⁶ donde se fija la perspectiva —teoría— para hallar el sentido de lo social, lo político y lo histórico. Así, para Ortega, la realidad histórica efectiva es la nación y no el Estado, pues en definitiva, quien “vive” es la nación. Por eso concede a las formas jurídicas formales un mínimo de representación, otorgándole a la vitalidad de los ciudadanos, en cambio, el peso total de su perfectibilidad. Vista de este modo, la propuesta de “gran reforma”, expresión tan aludida en sus escritos de periódico, debe ser interpretada como reforma social.⁵⁷

Lo mismo puede decirse de la serie de artículos publicados entre 1927 y 1930, que luego formaron el libro *La redención de las provincias*.⁵⁸ Nuevamente tomaba impulso para formular su tesis:

De lo que sea el hombre medio de un país, del tipo de existencia que lleve, depende el nivel histórico y, en definitiva, político de ese país.⁵⁹

Por eso su propuesta de reforma, encaminada a modificar el repertorio de la vida española —la de su hombre medio— intentaba realizar lo que nunca antes se había siquiera pensado: extraer de los hechos sociales, de su intimidad, el logaritmo político capaz de transformar efectivamente al país. Como consecuencia de este planteo, la política no podía hacerse sólo desde Madrid, sino que tenía que conquistar el deseo y las aspiraciones del pueblo que se hallaba en las provincias. Sólo regionalizando la política, por medio de la autonomía reconocida a las provincias, podía volverse cierto el acceso del hombre medio a la altura de los nuevos tiempos; eso era nacionalizar —recuperar— poner de pie a España. Tras la regulación de estas fuerzas antagónicas —centralismo y autonomía local— debía luego venir el análisis de otros factores pertenecientes a la vida pública, aunque no propiamente política, como el ejército, la iglesia, la industria y su intelectualidad. Sin embargo, Ortega tenía conciencia de que la vida provincial —rural— era la de más bajo nivel; pero, al mismo tiempo, precisamente por ello era imprescindible elevarla. De allí que decidiera asomarse, tras las columnas de un diario, para advertir al hombre medio que su vitalidad e imaginación eran la realidad radical de España.

Lleno de ilusión y confianza, reconociéndose a sí mismo como “pedagogo político”,⁶⁰ funda en febrero de 1931, junto a Gregorio Marañón y Ramón Pérez de Ayala, la “Agrupación al Servicio de la República”.⁶¹ Ese mismo año es elegido diputado a las Cortes Constituyentes, lo cual constituye para nosotros el tercer gesto inequívoco de su actuación en la vida pública. Pero más importante que este hecho, el cual en sí mismo representa tan sólo una parte biográfica de su inquietante labor, nos parece el tono que asume su visión política inmediatamente después de los primeros meses de instaurada la República. En efecto, desde su nuevo rol, Ortega no deja de escudriñar la realidad y los hechos, de modo que si se leen los diarios de sesiones reproducidos en el Tomo XI de las *Obras Completas*, podrá advertirse claramente la manera como logró anticipar los graves sucesos que vendrían.⁶² Sin duda, confirmaba así su tesis: a todo político le es imprescindible asumir una actitud histórica, ser sensible al tiempo. Pero, además, Ortega inauguró un nuevo estilo para la gestión pública, pues, al contrario de lo corriente en sus días, a él no le interesaban las cuestiones partidarias, ni siquiera los disensos. Sobre los problemas institucionales y jurídicos, sobre las posiciones y las ideas divergentes, más allá de todo colocaba los principios mismos del pensar y del sentir, por afán de claridad. Por eso pudo continuar siendo, aún ante las exigencias de la acción, un hombre de contemplación.

B. La vida como espectador

Con el título *El Espectador*,⁶³ Ortega comienza a desarrollar un proyecto que le mantendría muy ocupado entre 1916 y 1934. Se trata de una colección de ocho tomos que fueron pensados como una obra “íntima”, con la cual se intentaba reflexionar sobre las relaciones entre teoría y realidad, entre la vida y su contemplación. En cierto sentido, puede también interpretarse como una necesidad personal del autor, quien habiendo respondido ya a la vida política se aprestaba ahora a salvar de ella un tiempo para la contemplación. Él había observado que desde hacía ya casi cincuenta años, la teoría perdía su altitud en España por el hecho de que se la supeditaba a la

política. La expresión extrema de esta situación la encontraba en el pragmatismo y el pensar utilitario. Pero, además, veía que ese declive se había acentuado en toda Europa desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial. Había llegado la hora de respirar otros aires, junto a pares afines, afirmarse de nuevo en la obligación de encaminarse hacia la verdad, en el derecho a la verdad.

Sin embargo, Ortega perseguía una segunda misión: ensayar en voz baja, anticipadamente, su teoría sobre el perspectivismo. Por eso el espectador era para él quien mira, especula, pero según el punto de vista que le dicta el momento y el tiempo en que se desarrolla esa acción. La historia de la ciencia del conocimiento le había enseñado que existían dos posiciones contrapuestas, según las cuales, o no había más punto de vista que el individual, entonces la verdad dejaba de existir —escepticismo— o bien, que sobre la visión particular y subjetiva era preciso oponer otra de índole sobreindividual y absoluta —racionalismo. Ahora podríamos preguntarnos por qué decidió participar de esta manera al público, un aspecto tan esencial de su pensamiento; también, por qué hemos decidido aquí “escindir” el contenido de estos volúmenes de lo que fue su filosofía —a la que nos referiremos más adelante.

Desde *El Espectador*, donde el autor ha asentado su aventura personal como escritor, se ve en primer término la tensión y laboriosidad de un pensamiento que mira a la filosofía. Mas al observar el cuerpo de su obra filosófica, que en su elaboración corre paralelamente, nos damos cuenta de que Ortega asume una faceta distinta. No sólo mira, sino que está haciendo, construyendo, dando forma y sentido a su vocación teórica. Ambas posiciones son filosóficas en su partida, pero se distancia una de la otra por la intención primera del autor. Al escribir filosofía él entendía como una obligación que debía construir un sistema; al escribir como espectador esa era una precaución que no se cuidaba de guardar. Por otra parte, como espectador perseguía llegar a un público que se encontraba más allá de su cátedra, y por ello, tanto más urgido por presentar lo nuevo que hacia la vida movía. Por eso ya en la presentación del primer tomo expresaba:

...es *El Espectador* la conmovida apelación a un público de ‘amigos del mirar’, de lectores a quienes interesen las cosas aparte de sus consecuencias, cualesquiera que ellas sean, morales inclusive. Lectores meditabundos, que se complazcan en perseguir la fisonomía de los objetos en toda su delicada, compleja estructura. Lectores sin prisa, advertidos de que toda opinión justa es larga de expresar. Lectores que al leer repiensen por sí mismos los temas sobre que han leído. Lectores que no exijan ser convencidos, pero, a la vez, se hallen dispuestos a renacer en toda hora de un credo habitual a un credo insólito. Lectores que, como el autor, se hayan reservado un trozo de alma antipolítico.⁶⁴

Sin duda, quien escribía así es alguien que sentía la obligación de sacudir a sus contemporáneos. ¿Mas con qué derecho? Con el que le proveía la esperanza puesta en su generación. Pero, también, con el que dictaban las circunstancias españolas. Muchas veces Ortega se había ocupado por denunciar la falta de bibliotecas, la pobreza de sus universidades, la preferencia habitual de su pueblo por leer sólo textos breves. En consecuencia, por aceptar “su tiempo” como destino, se propuso escribir artículos. Él deseaba que sus lectores pudieran ponerse por encima de los usos de la época, no porque confiara absolutamente en el valor de sus palabras, sino por razón del desajuste que ellas podían acarrear a la cultura vigente.

Esta crítica radical a los modos de vivir le parecía la conquista más delicada de la edad contemporánea, pues llevaba implícito asumir un sentido histórico para el vivir. Y esta labor la realizaba asomándose a otros tiempos, por medio de la presentación de diversos autores, tanto escritores como artistas plásticos o filósofos. Así fueron pasando por *El Espectador* las figuras de Tiziano, Poussin y Velázquez, Fichte, Hegel, Cervantes y muchos más. También capítulos enteros dedicados a examinar la cultura de Grecia y Roma, el advenimiento del Renacimiento o de la Edad Moderna. Le parecía que cuanto más se ahondara en el estudio de la historia y los pensamientos del pasado, se podría advertir con mayor claridad cómo se producen las variaciones históricas. Deseaba mostrar que las diferencias entre una época y otra no se debían a sus distintas ideas,

artes, política e industria, sino a un cambio que hacía sentir a la vida como algo totalmente nuevo. Por eso repetía a cada página: conviene que se abandone la creencia de que los cambios históricos decisivos provienen de grandes, "...solemnes acontecimientos, de inventos ilustres o de guerras gigantescas".⁶⁵ Nada de esto. Lo que cada hombre piensa y hace, que es también lo que piensa y hace la comunidad, es el resultado de una intuición primaria, cierta atmósfera vital que envuelve radicalmente la vida. Pero como esta sensación variaba en cada edad, al hombre le era necesario confrontarse con los de otros tiempos, vislumbrar el sentido de la existencia pasada. Sólo así podría darse cuenta de cuál es la propia sensibilidad y cuál es el destino histórico.

Descubrir el destino, la aspiración futura, le parecía una cuestión de identidad que España mantenía aún no resuelta. Pero, al mismo tiempo, en un momento en que el valor de la vida estaba tan desestimado, hablar de la historia, que en su sentido primero y último es vida, anunciaba un anhelo esperanzado y optimista, algo de donde aferrarse, una previsión necesaria.

El último volumen de la serie apareció en 1934, apenas unos años antes de que se iniciara su exilio. Hasta ese momento la misión de su vida había sido trabajar para poner el espíritu de España al nivel de la historia. Mientras tanto, el mundo había cambiado y las circunstancias se habían vuelto otras; ya era tiempo de emprender otras travesías. Dos años antes de concluir su labor en *El Espectador*, prologando una edición de sus Obras Completas, anticipaba ya la culminación de aquel proyecto:

...aunque no puedo en estas páginas perfilar el contenido exacto de mi creencia, quiero expresar mi convicción radical de que el espíritu español está salvado.⁶⁶

C. La vida como filósofo

Ya habíamos anticipado que en 1914 se produce un acontecimiento importante, trascendental para el futuro de Ortega. En efecto, en ese mismo año aparece por primera vez, en un libro, el germen de su filosofía: *Meditaciones del Quijote*.⁶⁷ Tomaba así posesión de sus "salvaciones",⁶⁸ con las cuales buscaba, dado un hecho —un hombre, un libro, un paisaje, un dolor— llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado.

Para dilucidar este objetivo, más precisamente, para entender el sentido filosófico que lo inspira, se debe tener presente que desde las primeras páginas, dirigidas al lector, Ortega se presenta como un hombre agitado por un amor intelectual: el vivo afán de comprender. De este modo, la salvación —aclaración— es al mismo tiempo salvarse a sí mismo y equivale también a salvar aquello que se ama —España— y que por amarlo se considera parte de uno mismo.

Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo.⁶⁹

Pero obsérvese que él llama a su intento un "vivo" afán de comprender. ¿Por qué, pues, no empleó otro término para cualificar su acción? Sencillamente porque para comprender algo y salvarlo, es necesario mantener cierta vitalidad. Lo contrario es la muerte, el dogma, la ficción, la ausencia de veracidad, el desinterés, la debilidad. Hay, por cierto, concentrada tras este interés cognoscitivo, toda una actitud ética⁷⁰ que le inspira y que reconoce como tal, pero también un intento de separar lo que podría ser un sistema cerrado de valoraciones de aquello que considera como más saludable y humano, esto es, la experiencia y el obrar moral.

Filosofía como aspiración y deseo, como comprensión hacia una omnímoda conexión. Ese es su *desideratum*. ¿Cómo lograrlo? Tomando plena conciencia de las circunstancias, reabsorbiéndolas, buscándoles el sentido. Y para ello Ortega recurre, circunvalando el problema,⁷¹ a salvar los dos términos esenciales que componen la circunstancia: dominio del pasado —vivo, como memoria vital— y significación potenciada —perspectiva. Pero aún hay otra metáfora en este libro: es un ensayo sobre el quijotismo, no el del personaje, sino el de la obra de

Cervantes. Por lo tanto, viene también inspirado en un ideal que apunta a salvar lo más antiguo de España: su destino vital.

En suma: al escribir este libro Ortega ya nos entregaba la preformulación de toda su filosofía, al tiempo que nos dejaba conocer cuál fue su reacción a lo recibido en Alemania. Por eso apoyaba su pensamiento en la vida, que es diálogo dinámico entre “yo y sus circunstancias”, abriendo la polémica sobre el idealismo, el utopismo y el intelectualismo, los cuales ponían al hombre fuera del espacio y del tiempo. De este modo el medio, al convertirse en circunstancia, se hizo paisaje real y concreto, pasando a ser función del hombre determinado. Aquel trozo de contorno material, simbólicamente representado en el bosque de la Meditación preliminar,⁷² es lo que nos permite descubrir la verdadera función que Ortega da al intelecto y la cultura. Así, la cultura se le aparecía como una necesidad del hombre por alcanzar seguridad, mas si se potenciaba esa necesidad, adscribiéndole un lugar y una fecha —que es la vida efectiva del hombre— haciendo de ella un principio frente a los principios abstractos, entonces podía hallarse la libertad, y con ella, la claridad.

En 1923, nueve años después de su primer libro, compone *El tema de nuestro tiempo*,⁷³ su segunda obra filosófica. Ya en la breve advertencia dirigida al lector, Ortega nos deja ver que este texto contiene la redacción ampliada de la lección universitaria con que inauguró su curso habitual en el ejercicio de 1921-22. Es interesante esta advertencia, pues comunica su labor como profesor en la universidad. Sin embargo, para quien siempre se sintió tan inhibido ante la empresa de difundir su filosofía —recordemos que muchas de sus obras filosóficas fueron ediciones póstumas, porque no había permitido su publicación en vida— es posible interpretar que con tal aviso a la vez deseaba excusarse. Y esto, si se revisa el cuerpo de su obra, parece una constante. ¿Por qué?

Dos cosas le parecían por demás importantes en filosofía: que las ideas estuvieran sostenidas por un sistema verdadero y, además, que tal sistema pudiera ser comprendido. Sobre el dilema de estas dos instancias descansaría la angustiosa dubitación con que se enfrentaba al concluir un curso, un ensayo o un texto filosófico. De ahí sus notas previniendo al lector cada vez que se editaba un nuevo libro y su preocupación por el problema de las generaciones, al que ubicó como epicentro de su producción filosófica.

Para Ortega, el pensamiento que una época podía adoptar ante lo que había sido pensado en otras previas, podía resultar de dos actitudes contrapuestas: bajo una forma pacífica, cuando el pensar se considera a sí mismo como desarrollo de ideas germinadas anteriormente o bien, como una filosofía beligerante, que aspira a reformar el pasado mediante su radical superación. Como consecuencia de la toma de posición en favor de la segunda actitud, la cual entendía como propia de su época, la colectividad intelectual quedaba escindida en dos grupos. De un lado, la gran mayoría de quienes insistían en conservar la ideología establecida; del otro, los pocos pensadores que se atrevían a dar un paso más allá de aquella. Por eso le parecía que esa minoría quedaba condenada a no ser bien entendida y a sufrir una situación de sobresalto por sentirse “extravagante” mientras edificaba lo nuevo. Este fue el tema del libro que nombramos apenas unas líneas atrás.

Ahora bien: ¿por qué se interesaba por este tema?; ¿cuál era el motivo que traía este problema al escenario de su filosofía? Uno de ellos, de índole personal, ya fue esbozado arriba. El segundo, obedece a la comprensión que Ortega tenía respecto de la forma como se construye la historia. En efecto, el cuerpo de la realidad histórica dependía mucho más de las ideas, de las preferencias morales y estéticas, que de las transformaciones superficiales que podía aportar la técnica o la política. Pero a su vez, ideología, gusto y moralidad no eran sino consecuencia de la sensación radical ante la vida —“sensibilidad vital”. Luego, lo importante de todo esto era poder visualizar qué grupo, efectivamente, lograba alcanzar la trascendencia histórica.

Ese grupo, que por su sensibilidad vital se tornaba decisivo en la historia; esa minoría selecta y su muchedumbre, que se lanzaba sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria y altitud

determinada, esa era una generación. Una común filigrana, “hombres de su tiempo” aún cuando aparentemente se diferenciaban bajo los más exaltados caracteres y, sin embargo, bajo una misma fisonomía que les distinguía de la generación anterior. La generación era para Ortega el gozne sobre el cual la historia ejecuta sus movimientos; y en una prosa muy cuidada, a la cual recurría frecuentemente cuando escribía filosofía, agregaba:

Si tomamos en su conjunto la evolución de un pueblo, cada una de sus generaciones se nos presenta como un momento de su vitalidad, como una pulsación de su potencia histórica. Y cada pulsación tiene una fisonomía peculiar, única; es un latido impermutable en la serie del pulso, como lo es cada nota en el desarrollo de una melodía.⁷⁴

Sin embargo, Ortega sabía que todos estos enunciados no eran más que imágenes difusas, muy cercanas a las abstracciones que se proponía combatir desde su filosofía, por eso buscó tierra firme, algo donde la idea de generación pudiese confirmar su realidad. Así, el hecho verdaderamente positivo pasó a ser que unas nacieran de otras, de modo que la nueva se encontrara con las formas que la anterior había dado a la existencia. Por tanto, vivir, para cada generación, se convirtió en una “faena” de dos dimensiones: recibir lo vivido —ideas, valoraciones, instituciones, etc.— por la antecedente; y por otra parte, dejar fluir la propia espontaneidad, desenvolviendo lo que se va pensando y sintiendo como propio. De la ecuación que estos dos ingredientes formaran surgía el espíritu de cada generación, y con él, los grandes ritmos de la historia. Pero, al mismo tiempo, si cada generación consistía en un repertorio de singulares propensiones, ello quería decir que sobre ellas se hallaba el imperativo de cumplir con una vocación propia, su misión histórica. Mas como no siempre acontecía que estos grupos cumplieran con la tarea prefijada, podía ocurrir que épocas enteras se entregasen a desertar de su misión. Y Ortega creía que eso era lo que ocurría en Europa, muy especialmente en España. Por eso pensaba que su sistema de pensamiento no podía ser fácilmente comprendido.

Él interpretaba que su tiempo difería del que tenía el hombre antiguo, esencialmente porque en aquel se había anulado la historia y el sentido mismo de la existencia. Para ellos, los acontecimientos eran contingencias extrínsecas, que pasaban sucesivamente sin ninguna ley ni anticipación. Por el contrario, para Ortega la vida, y por tanto la historia, eran una serie de hechos que no venían desde fuera del sujeto, sino que lo constituían íntimamente. Por ello se podía prever el futuro próximo y hacer de esta previsión una ciencia histórica. Sin embargo, para que se diera una modificación del epicentro histórico y éste llegara a la masa, tenía antes que haberse producido un movimiento proveniente de una minoría selecta, compuesta particularmente por hombres “de contemplación”.⁷⁵ En consecuencia, ello quería decir que la ciencia, y especialmente la filosofía, por su estrecha vinculación con las épocas, contenían un conjunto de convicciones —repertorio vital— que sólo valían como “verdad” para un determinado tiempo. De ahí el carácter transitorio y relativo que Ortega otorga a la verdad que viven sus contemporáneos. Este era el problema de su tiempo: haber renunciado a la verdad. Y esta raíz la veía precisamente en el sistema propuesto a partir de Einstein⁷⁶ que en la filosofía se transformó en preferir la movilidad de la existencia inquieta sobre la quieta e inmutable verdad. Pero, si la verdad era una, absoluta, invariable: ¿a quién atribuirle?; ¿dónde hallarla? Descartes y Kant, tratando de encontrar ese fondo común, exento de variación y peculiaridades individuales, habían encontrado “la razón” y la “pura intelección”. Pero esta fórmula le parecía a Ortega como una operación, más o menos quirúrgica, con la que se quitaba a la persona toda su vitalidad, su realidad palpitante e histórica:

...ese núcleo racional que nos capacita para alcanzar la verdad ...en cambio, no vive, espectro irreal que se desliza inmutable al través del tiempo, ajeno a las vicisitudes que son síntoma de la vitalidad.⁷⁷

Ortega no podía alojar su entendimiento de la verdad en el racionalismo, tampoco en el relativismo, por eso a ambos les opuso su “razón vital”. En esto consistía la misión de su generación: en ordenar el mundo desde el punto de vista de la vida, cuya máxima expresión vital era la sociedad. “Cada individuo es un punto de vista esencial”,⁷⁸ por eso cabe a cada uno, a su generación y a la

época, desarrollar un aparato de conocimiento propio e insustituible. De esas visiones parciales, yuxtapuestas, se articula la verdad absoluta. Sin embargo, con ello no pretendía que se adoptara una actitud contemplativa, teórica o racional, pues ello no desembocaría sino en formular un principio —cultura— para derivar de él los pensamientos y los actos. Esto le parecía opuesto a la espontaneidad. Más bien se trataba de una nueva forma de ver la cultura, de modo que ella se consagrara a la vida, a vivir deliberadamente para la vida. He aquí la dimensión histórica de la cultura, tema sobre el que retornaría al escribir *Las Atlántidas*,⁷⁹ en 1924.

Con la metáfora planteada en ese libro, Ortega se proponía descifrar el significado que traía a Europa la ampliación del horizonte histórico, cada vez que los nuevos descubrimientos científicos hacían reaparecer una cultura ya sumergida en el olvido. Y esto le importaba porque entendía que la vida era, esencialmente, un diálogo con el contorno. Aquello que nos circunda es la otra mitad de nuestro propio ser, solía decir ya desde las *Meditaciones del Quijote*, de modo que la configuración de ese horizonte era como un molde cuya forma imprimía al hombre todos los movimientos, las pasiones y las ideas. Y viceversa, el síntoma más profundo de un cambio histórico se veía como una transformación del horizonte cultural. Cada ser posee su paisaje propio en relación con el cual se comporta, por eso cada pueblo y cada época precisan de una hermenéutica o interpretación que se tornan decisivas para su realización histórica. Arribaba así al término más original de su construcción filosófica: la razón histórica. La historia pasó entonces a ser razón histórica, precisamente para superar y entender la variabilidad de la materia histórica, para proporcionar una reflexión que liberara al hombre de su horizonte prefijado y finito, para otorgarle claridad.

En febrero de 1929 comenzó un curso en la Universidad de Madrid titulado “¿Qué es filosofía?”. El cierre de la Universidad por causas políticas y su dimisión al cargo de profesor en ella le obligaron a continuarlo en un teatro. Algunas partes del mismo aparecieron en el Diario “La Nación”, de Buenos Aires, siguiendo la indicación del autor, pues no consideraba que el tema ni su tratamiento estuviesen justificando la edición de un libro. En consecuencia la publicación que ahora está en nuestras manos fue póstuma (1957).⁸⁰ Hemos querido detenernos en este texto por una motivación esencial, en él se proporciona el fondo a partir del cual es posible comprender el giro que deseaba dar a la filosofía precedente.

Para Ortega filosofar era tomar la actividad filosófica y someterla radicalmente a un análisis. Sin embargo, esta cuestión tan técnica y “gremial” le obliga a plantear el problema “menos técnico que existe”: el de definir y analizar qué es “nuestra vida”. En segundo lugar, traer al escenario filosófico el tema de la vida es plantear que ha acontecido una variación en el modo de pensar filosófico, lo que equivale a preguntarse por qué cambian los tiempos y, también, por qué el hombre retorna a la filosofía. Porque el conocimiento acumulado no alcanza a la vida del hombre, responde. De ello resulta que la filosofía es el esfuerzo intelectual por excelencia, no para conseguir alguna utilidad, sino porque es necesaria y constitutiva del intelecto, como éste lo es del hombre. Porque todo lo que es dado y “está ahí”, presente, pasado, es por su esencia mero trozo que urge ser completado para poder ser realmente lo que es. Y esto adquiere una radical expresión en el hombre, para quien todo conocimiento no es más que pura trivialidad si no le sirve para aclarar la idea de lo que es y debe ser. Con estos planteamientos Ortega llega a un momento peculiar de sus postulados, pues se coloca frente a ese ser fundamental, que por su misma esencia no es dato ni se halla nunca presente para el conocimiento. Esta situación le impone el imperativo metódico de renunciar a apoyarse en nada anterior a la filosofía —teología— y también a no partir de verdades supuestas. Buscando esa autonomía, encuentra que lo primero que ha de hacer la filosofía es definir el único dato con que cuenta, definir “mi vida”, la de cada uno. De donde resulta que vivir es el modo de ser radical:

...toda otra cosa y modo de ser lo encuentro en mi vida, dentro de ella, como detalle de ella y referido a ella. En ella todo lo demás es y es lo que sea para ella, lo que sea como vivido.⁸¹

Ortega había hallado por primera vez a su filosofía, partiendo expresamente de algo que no era una abstracción, porque vivir es aquí y ahora. Sin embargo, vivir no es ingresar en la escena que se elige, sino que es encontrarse de pronto y sumergido en un mundo que es incanjeable. Por eso definió al hombre como un ser perpetuado bajo dos condicionantes: decidir lo que se va a ser y resistir a la cultura.

En 1933, Ortega dicta un curso en la Cátedra Valdecillas, de la Universidad Central, con el título “En torno a Galileo”, luego esas lecciones fueron reunidas en un libro⁸² al que dedicaremos nuestra atención para conocer su concepción sobre la vida humana, que es también su antropología. Ya nos había adelantado que lo esencial del hombre consiste en conocer y resolver el problema de su propio ser y que para ello, le era inevitable saber qué son las cosas que le rodean y entre las cuales está determinado que viva. En este sentido, esa es la “faena” del hombre, su “drama”: estar siempre en una circunstancia.

...la vida es drama —el carácter de su realidad no es como el de esta mesa, cuyo ser consiste no más que en estar ahí, sino en tener que írsela cada cual haciendo por sí, instante tras instante, en perpetua tensión de angustias y alborozos, sin que nunca tenga la plena seguridad sobre sí misma.⁸³

Para sostenerse en ese contorno, tiene siempre que hacer algo, de aquí la vitalidad, y decidir en cada instante lo que va a ser, lo cual le obliga a plantearse el problema de su propio ser individual. Por otra parte, esta decisión es intransferible, pues nadie puede decidir la vida que no es propia y aún cuando se resuelva poner en manos de otro la dirección de la vida, también allí habrá intervenido una decisión. Esto es lo paradójico, que al hombre se le dé la libertad y al mismo tiempo se le determine a hacer siempre algo en relación con la circunstancia. Y ésta es, precisamente, la razón por la cual se plantea en Ortega el problema de averiguar lo que es la circunstancia, contorno o mundo en que se vive. Pero resulta que descubrir el ser de las cosas y el ser de sí mismo no es sino el quehacer intelectual del hombre, una actividad que no es superflua ni separada de su vida, sino algo constitutivo de ella. Por eso “...vivir es ya encontrarse forzado a interpretar nuestra vida”.⁸⁴ De esas convicciones radicales sobre lo que son las cosas, y el hombre entre ellas, surge la unidad del mundo como verdad hacia la cual se orienta la existencia.

De este modo, la vida queda constituida por dos dimensiones inseparables: una primaria, que es el vivir problemático del “yo y las circunstancias” y otra segunda, que consiste en la averiguación y esfuerzo por resolver el problema. De esta última instancia, que es la propia acción libre del sujeto, surgen las convicciones sobre lo que es el mundo o el universo, por eso la aclaración de la vida humana proviene de la solución intelectual con que el hombre reacciona ante los problemas — mundo— dados y determinados. Ahora podemos entender por qué es necesaria la conciencia de naufragio, es decir, por qué es preciso que el hombre se sumerja en la angustia; para que se sienta impelido a pensar cómo salirse de la circunstancia y hallar la solución, y con ésta su proyecto de vida. Sin embargo, el esfuerzo original de crear una interpretación del universo a veces queda incumplido y así se encuentra el sujeto viviendo con una interpretación de la vida que le es externa, pues proviene de la sociedad. Así es como “el pensamiento de la época” entra a formar parte de la circunstancia, constituyéndose por ello en la mayor fatalidad para el destino del hombre. De modo que si el individuo se comprometiese a realizar el repertorio de sus pensamientos más habituales, se encontraría con la penosa realidad de tener tan sólo creencias en vez de pensamientos efectivos, con las cuales ha falsificado su vida y vaciado su ser. A esta observación le agrega otro sentido, mucho más radical todavía: el hombre siempre, en cada instante, está viviendo en virtud del mundo o universo en que cree y piensa; por eso su vida tendrá un perfil distinto según sea la perspectiva que ese mundo le presente. Mas como eso que llama mundo es algo potencialmente mutable, que varía por la originalidad y la energía dispuesta hacia él, es también instrumento que al producirlo —con su vida— repercute en la historia, construyendo sus variaciones bajo la forma de creencias colectivas. Es más, esas ideas, el “espíritu del tiempo”, se convierte en vigente por sí mismo, frente y contra la aceptación de él.

Arriba así a asumir aquello que Dilthey ya le había hecho ver en su estadía en Alemania y que también Heidegger reiteraba ahora: la vida es tiempo limitado —no imaginario— tiempo que se acaba, tiempo irreparable.⁸⁵ Del mismo modo, confirmaba así su teoría sobre el papel que tienen las generaciones,⁸⁶ como método fundamental para la investigación histórica. ¿Qué pretendía con esto? Mostrar, metódicamente, que a cada generación le corresponde una diferente altitud en la colocación de los problemas que cree fundamentales, lo que es propiamente su perspectiva, es decir, el nivel vital que expresa el modo como se piensa el mundo. Pero también, que la generación es la estructura de la vida en cada momento humano.

Con lo dicho hasta aquí tenemos ahora los elementos necesarios para enunciar brevemente la idea de cultura en la filosofía orteguiana. En su forma positiva, la cultura no es otra cosa que el modo como el hombre interpreta la circunstancia que es su vida. Esa interpretación, que son pensamientos, valoraciones, estilos, etc., son el fondo radical del cual emerge la cultura. Pero, por convertirse en solución disponible a los problemas humanos, corre el riesgo de transformarse en algo que “está ahí”, con lo cual las generaciones siguientes renuncian a crearla; simplemente la reciben y la desarrollan. Esta recepción pasiva tiene aún otra desventaja: invita a la inercia vital de la generación, y con ello, al descenso de su altitud. Así, la cultura se transforma en circunstancia, en cosa, que a la vez que facilita la relación con el contorno impide sentir las auténticas necesidades de cada época. De aquí que el hombre heredero de un sistema cultural resulte virtualmente “anestesiado” para asumir los problemas radicales, pues carece de autenticidad y espontaneidad. Dos atributos esenciales para la cultura verdadera. Por tanto, el hombre que recibe la cultura como imperativo, como tópico y frase,⁸⁷ va abandonando su vida, suplantando su individualidad por lo colectivo, lo propio y original por lo convencional y ya dado. Es en este sentido que Ortega desconfía del hombre “culto”, pues es quien ha dejado de bracear; no teme naufragar y tranquilo se entrega a la seguridad de los usos y costumbres que otros construyeron para él. He aquí la razón por la cual la socialización del hombre, que absorbe el “yo”, constituye también su máxima enajenación y alteración. La pregunta que asoma ahora en nosotros es: ¿qué hacer para encontrar lo que el hombre necesita?

Una parte de la respuesta ya nos la había proporcionado en su libro *Misión de la universidad*, escrito en 1930. El resto debemos buscarlo a partir de *Historia como sistema*,⁸⁸ cuya edición fue publicada primero en inglés en 1935. En efecto, allí nos dice que el hombre necesita una nueva revelación, algo que le contacte con una realidad distinta de él. No importa cuál sea esta realidad en tanto no sea mera idea o imaginación. Luego, no queda sino encontrar al hombre consigo mismo, como historia. Por eso reitera: es la hora de que la historia se instaure como razón histórica.⁸⁹ Sólo bajo este principio, que significa explícitamente la falta de todo principio, puede aceptar el hombre que nada está hecho en forma definitiva y que para aclararse cómo se van haciendo los hechos precisa, ante todo, apropiarse de su contorno. El hombre necesita desenmascarar ese enigma circundante del que forma parte, saber y conocer los designios y conducta del mundo porque sólo así puede descubrir cuál es su auténtico quehacer en él. Pero esto no se debe a que Ortega coloque su confianza en lo intelectual, por el contrario. Ver claro es mucho más que eso, es una condición vital de la existencia humana que por sentirse insolublemente atrapada en las circunstancias, que es la vida real, se esfuerza y se recupera hasta producir el pensar.

Llegamos así a la etapa más triste para nuestro autor, que coincide también con el espectáculo de mayor desolación para el mundo entero. Ortega permaneció fuera de España durante toda la guerra civil y toda la Segunda Guerra Mundial. La mayor parte de ese tiempo estuvo en París, Holanda, Argentina y al final, por una muy breve temporada, en Lisboa.⁹⁰ En Buenos Aires, donde residió entre 1939 y 1942, escribió sus artículos sobre Juan Vives⁹¹ y parte del curso que luego se publicó en edición póstuma con el título “El hombre y la gente”.⁹² También en esa ciudad, en los meses de setiembre y octubre de 1940, dio un curso de cinco lecciones que junto a otras disertaciones pronunciadas en Lisboa cuatro años después, fue recogido en el libro *Sobre la razón histórica*.⁹³

En 1943, durante su residencia en Lisboa, emprendió la composición de un Epílogo a la *Historia de la filosofía* de Julián Marías, cuya segunda edición se preparaba. Pero el tema comenzó a ampliarse más de lo previsto y decidió hacer un nuevo libro que además incluyera el origen de la filosofía. En tanto, su regreso a España y el emprendimiento de nuevos proyectos interrumpieron la redacción de estos escritos, de modo que la obra proyectada no llegó a publicarse, pues sus partes no estaban acabadas. Los fragmentos de esa labor inconclusa fueron compilados luego en un nuevo texto: *Origen y epílogo de la filosofía*.⁹⁴

A su regreso a España, en otoño de 1945, uno de los proyectos que emprendió inmediatamente fue la fundación de un Instituto de Humanidades. Este se concretó con la realización de cursos, seminarios e investigaciones, entre los que se cuenta “Una interpretación de la historia universal. En torno a Toynbee”.⁹⁵ Por esos años comenzó a alternar su residencia en España con largas temporadas en Lisboa, esa ciudad donde se había sentido tan a gusto a pesar de su exilio. Precisamente allí, en la primavera de 1947, escribió casi en su totalidad el libro *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*.⁹⁶ Sin embargo, diversos quehaceres lo apartaron de este trabajo y su terminación se fue aplazando, corriendo la misma suerte de tantos otros textos suyos. La significación excepcional de este libro inconcluso reside en la preocupación del autor por ganar claridad sobre el “modo de pensar” propio de cada momento histórico. De esta manera, aquel interrogante abierto en su primer libro hallaba ahora un nuevo cauce y una nueva figura. Pero el fondo seguía siendo el mismo: la vida humana. En rigor, debe interpretarse que éste fue su último libro filosófico.

José Ortega y Gasset murió el 18 de octubre de 1955, a los setenta y dos años, a consecuencia de una enfermedad que apareció súbitamente. Durante el último período de su vida, que sumaron casi veinte años desde el comienzo de la guerra civil, a las obras que había dejado inacabadas se les agregaron las que quedaron inconclusas. Por eso leer a Ortega invita a salvarlo, a descifrar las posibilidades que alumbró.

III. Misión de la universidad en José Ortega y Gasset

A. Biografía del tema universitario

Alguna vez, conversando con Fernando Vela, su discípulo, colaborador y amigo, Ortega se sorprendió a sí mismo hablando sobre la biografía de los temas.⁹⁷ Para él, los temas vivían dentro del escritor de la misma manera que éste vive en el mundo, y a ellos les ocurría lo que al hombre en su circunstancia: todos tienen su destino. Algunos eran más afortunados, otros más desgraciados, algunos se anquilosan pronto y otros nacían fuera del tiempo que hubiera sido el más apropiado para su desarrollo. Y estas reflexiones eran absolutamente ciertas para su producción escrita. El había transitado por innumerables temas, pero no todos habían alcanzado el punto preciso al que se encaminaban sus intuiciones. Por eso es un deber ineludible para el lector, particularmente en esos casos, ubicar la biografía que le es propia.

Su libro *Misión de la universidad*, es uno de los escritos que requiere ser descifrado y completado a la luz del cuerpo total de su obra. Al decir esto queremos significar que se trata de un texto muy breve y quizás por ello, pleno de complejidad; lo que en él acontece invita a su aclaración; y si en nosotros no brota inmediatamente la imagen total de su pensamiento, no podremos hallar su significado y sentido auténtico. Es como si Ortega partiera de cierto entendimiento previo con el lector, en el cual adivina la predisposición a completar los desarrollos que le quedaron tan sólo enunciados. Hacia ese objetivo encaminaremos nuestros pasos siguientes.

Situémonos en el tiempo en el cual fue escrito: 1930. El autor tiene ya cuarenta y siete años, una edad que representa el pleno desarrollo de las aspiraciones surgidas quince años atrás y que, por ello, va a constituir el legado que deje como herencia a la generación que viene naciendo. Es la etapa de su plena madurez: se ha instalado definitivamente en la filosofía; se apresta a abandonar *El Espectador*, aquella tribuna desde donde ensayara su compromiso especulativo; sus

libros comienzan a publicarse en el exterior y su actividad como político lo coloca en el momento de mayor participación pública. Es, en consecuencia, el año en que confluyen todas las perspectivas y todos los quehaceres, donde no casualmente se produce la publicación de su obra más difundida: *La rebelión de las masas*. Libro esencial para entender el que ahora nos ocupa y que remite, del mismo modo, al cuerpo íntegro de su pensamiento. Pero todavía se puede decir algo más.

En su origen, este volumen reconoce como antecedente inmediato una conferencia titulada “Sobre la reforma universitaria”,⁹⁸ pronunciada en respuesta a una solicitud de la Federación de Estudiantes Españoles. Pero habiendo escrito tanto y sobre tan variados asuntos, resulta impensable que no se haya referido antes a la universidad. Es cierto que se pueden encontrar algunos artículos y también párrafos enteros dedicados a ella, pero esos fueron pensamientos ocasionales.⁹⁹ Nunca antes se había dedicado expresamente a meditar sobre el tema, de ahí que ahora se deban realizar ciertos ajustes a aquellas ideas circunstanciales sobre la universidad. ¿Por qué? Si desandamos el camino recorrido hasta ahora junto a Ortega, encontraremos que la clave para entender esta cuestión se nos proporciona en dos momentos precisos y a través de dos enunciados no menos claros. Habíamos visto que en 1909, cuando aún se hallaba bajo los influjos del idealismo absorbido en Alemania, se había adelantado a decir:

...tanto de paz hay en un Estado cuanto hay de Universidad; y sólo donde hay algo de Universidad hay algo de paz.¹⁰⁰

Idea en la cual ya habíamos sugerido reemplazar el vocablo “paz” por el de “cultura”, pues así se podía adquirir y acompañar el sentido más exacto que asumirían sus proposiciones en 1930. Pero existe también la posibilidad de introducir una segunda corrección, que viene de seguir fielmente la evolución de su pensamiento. En efecto, al acercarse a los años en que definió su teoría social,¹⁰¹ observamos que produce una reformulación en los significados dados hasta entonces al Estado y la sociedad, mostrando que lo realmente importante, lo que gravita en la vida de un pueblo es la sociedad y no la forma que reviste el Estado. Luego, si modificamos los términos de la anterior definición, obtendremos una propuesta que se ajusta tanto más y en mejor medida a lo que expresó en su misión para la universidad:

...tanto de cultura hay en una sociedad cuanto hay de Universidad; y sólo donde hay algo de Universidad hay algo de cultura.

Ahora bien, ¿qué viene a significar esta relación? Tan sólo la constatación de una evidencia, la correlación de sus términos. Es decir, cuando se modifique uno variará el otro, y viceversa. Pero se debe entender que con tal observación sólo estaba interesado en describir el hecho, no en explicarlo. Lamentablemente, de esta formulación surgió otra, que expresa el razonamiento iluminista de toda una época: que mientras exista universidad, luego, como efecto, se verá aumentada la cultura de la sociedad y progresará su pueblo. Línea en la que se inscribe la vigente teoría que formula sintéticamente sus postulados con la conjunción: universidad y sociedad. Pero esta no era la perspectiva de Ortega. Ciertamente, era contraria a ella. Para él, cuando una nación es grande, lo es también su educación, del mismo modo que lo es su economía, su política y todo lo que en ella se hace efectivo. Creía que la fortaleza de una sociedad era el resultado de un proceso comprensivo e integral, en el cual la universidad era sólo una porción de ella. Por eso no concebía la posibilidad de establecer una universidad selecta, para una minoría, porque entonces ello sería sólo el síntoma de una sociedad que no está dispuesta a cambio alguno. Estos argumentos le llevaron a elaborar un principio y fundamento ineludible para las instituciones educativas, cualquiera que fuese su nivel:

...la escuela ...depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena.¹⁰²

Ahora podemos ver más claramente los motivos que retrasaron la producción de su escrito acerca de la universidad. Tal como lo vimos, antes de la década del 30 las condiciones en España no estaban dadas para emprender una reforma. Previamente debía elevarse el nivel de las convicciones sociales, su cultura. Un hombre tan permeable a las condiciones de su entorno no podía plantear una transformación de aquello que era una parte mínima de la vitalidad social. Debía esperar el momento preciso en que una generación comienza a crear sus propias convicciones. Por eso en su discurso aparece tantas veces la figura del estudiante, a él se dirigía, de suerte que también en él colocó el centro gravitacional de sus palabras para la reforma. Sin embargo, Ortega sabía que las transformaciones llevaban años hasta madurar en realizaciones concretas y que los cambios no podían ser instaurados abruptamente. Precisamente, ésta era su teoría sobre la revolución pacífica y efectiva. Entonces, ¿a quién se dirigían sus palabras? ¿Al estudiante que tenía delante de sí, como auditorio, o a la generación que sobre sus hombros se construiría para conquistar, entonces sí, la auténtica reforma?

Volvamos al comienzo. En la primera página del libro previene al lector sobre las características que tuvo la conferencia, la cual presentaba “una forma esquemática”,¹⁰³ como si se tratase de un escrito cifrado. Más tarde, cuando decidió transformar la disertación en libro, agregó algunos desarrollos con la intención de hacerlo más inteligible, pero apenas si logró muy fugazmente superar el abreviado esquema inicial. Así, su mensaje quedó convertido en una serie de apelaciones que invitan a colocar al problema en su verdad, esto es, a colocarlo en sus límites precisos, de modo que el resultado sea un pleno destino a cumplir y no un arbitrario deseo. Por eso ahora podemos aventurarnos a concluir que al escribir este texto, se reunieron en torno a Ortega aquellas vocaciones que más plenamente expresaron su trayectoria de vida: el espectador y el filósofo. Es decir, a pesar de encontrarse en el pleno apogeo de su actividad como político, el tono de su mensaje, el fondo desde el cual sostiene sus razonamientos, es distinto. Creemos que no cabe otra perspectiva. Sólo entendiendo que quien habla es quien mira y especula es posible aceptar que su contenido se reduzca, básicamente, a la única y fundamental pregunta: “¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?”¹⁰⁴

Por otra parte, se debe reconocer que todo el respaldo argumentativo de su propuesta para la universidad parte de considerar aquellos que fueron los pilares vertebrales de su filosofía. A saber:

a. Que la cuestión viseral de todo el problema viene prefigurado por el lugar y el tiempo en que se acierte a colocar su debate.¹⁰⁵ Ello significa que antes de hablar de reforma o corrección de lo dado y vigente en la universidad, es preciso haber alcanzado cierto estado o grado de evolución en el pensamiento que se articula en torno a ella. Por eso, luego de pronunciar su conferencia, cuando se hallaba preparando el nuevo y revisado material que sería difundido en la obra que estamos analizando, advirtió que tan sólo había logrado decir lo que consideraba más urgente: predisponer sobre el “temple” que los estudiantes deben conquistar si quieren más tarde ocuparse de la reforma universitaria.¹⁰⁶ Esta era la instancia preliminar e ineludible: elevar el contenido de la vida en el hombre medio, sujeto privilegiado de la educación superior según su entendimiento. Al mismo tiempo, el anteponer el problema de la condición humana tiene un significado implícito que es preciso descifrar. Ortega estaba interesado en mostrar que los principios, las normas e ideales legados por la tradición universitaria, al igual que cualquier otra institución, representaban el cauce menor de un problema que era mayor, tanto más complejo y vital, y que por ello le desbordaba. En efecto, lo que la universidad fuera no era nada más que el desenlace del tipo de hombre dominante en ella.

b. Ahora bien, si para Ortega el hombre medio representaba el área donde se movía la realidad de la universidad, entonces, es su vida y los modos que ella asume lo que se vuelve trascendental para la historia institucional. En consecuencia, lo esencial era ver que la vida —“nuestra vida”— es en todo instante y antes que nada conciencia de lo que se torna posible.¹⁰⁷ Aún más, si en todo momento no se tuviera sino una sola posibilidad, carecería de sentido llamarla así; sería en todo caso pura y simétrica necesidad. Por el contrario, y aquí está el epicentro de su antropología, para él la vida llevaba como condición radical el hecho de que siempre encuentra ante sí varios

caminos, que por ser varios adquieren el carácter de posibilidad entre las que el ser humano debe decidir. Y si aún, en el peor de los casos, pareciese que el mundo sólo ofrecía una única posibilidad, siempre habría dos elecciones que realizar: escoger esa, o salirse de ella. Con lo cual, de todos modos, se terminaba tomando una decisión.

Pero si había posibilidades, ello equivalía a pensar que el individuo se encontraba en un ambiente determinado por las circunstancias impuestas y también por su propia capacidad vital y reactiva. En efecto, a pesar de la fatalidad que significa no poder elegir el mundo —circunstancias— donde se desea vivir, la trayectoria de la vida —lo que se decida hacer de ella— no está absolutamente determinada. En vez de imponérsenos una sola trayectoria se nos presentan varias y con ello se nos fuerza a elegir. Este era el drama del vivir humano, sentirse forzado a ejercitar la libertad, a decidir el destino que se desea hacer en cada instante y en un mundo determinado. Por eso le parecía falso pensar que en la vida de un hombre deciden las circunstancias. Al contrario, ellas son el dilema eterno, la fuente primera de los problemas ante los que siempre, en todo momento, nos sentimos impulsados a reaccionar. Sin embargo, la capacidad de respuesta y las soluciones que se establecieran no provenían de un fondo estrictamente individual, sino del repertorio disponible en la sociedad, del sentimiento de toda una época. Y aquello que cada generación recibía como dado por una cultura que le es previa, no era de ninguna manera una abstracción, sino un tiempo vital que tenía siempre cierta altitud, por encima de la generación anterior, a la par, o por debajo.

c. Precisamente porque la vida es necesidad de sostenerse en un medio que es la cultura de su tiempo vital, el hombre no tiene otra salida más que tratar de averiguar qué significa esa situación, pues al interpretarla proyecta así su futuro, afirma su porvenir. He aquí lo que la universidad, como existencia colectiva, debía enfrentar: ver lo que había sido, entender su presente y, esencialmente, fundar su derecho a pervivir.

Desde este fundamento, que requiere seguirle por el conjunto total de su pensamiento, Ortega planteó la necesidad de meditar sobre la misión de la universidad. Como podrá observarse, al reflexionar sobre la institución, pensaba en la persona colectiva y viviente que ella era, por eso conjuró para su visión los mismos términos que ya había empleado en su antropología. Luego, así como el proyecto de vida decidía sobre la trayectoria que el hombre imprime a su vivir, así le resultó la misión para la universidad, algo que decide sobre su destino.

B. La raíz de la reforma universitaria propuesta por José Ortega y Gasset

Después de advertir que el problema universitario debe ser tratado en cierta atmósfera vital, nuestro autor llama la atención sobre aquello que considera como la segunda “cuestión fundamental”: la misión de la universidad.¹⁰⁸ Ahora bien, aquí es preciso advertir que en el cuerpo de esta obra, Ortega no da ninguna definición ni indicaciones relevantes para comprender qué significa el término “misión”. Por ello se nos presenta como urgente y necesario, recuperar ese significado por medio de la lectura de otros textos suyos, entre los cuales aquí seleccionamos su libro *El tema de nuestro tiempo*.¹⁰⁹

Ya habíamos visto que cada generación consistía en una peculiar sensibilidad, en un repertorio orgánico que le hacía impulsarse hacia una vocación propia, hacia cierto plan o proyecto de vida.¹¹⁰ Esa vocación era la misión histórica de cada época. Pero como no siempre se cumplía con el mandato de asumir la responsabilidad del tiempo presente, podían existir etapas enteras en las cuales el hombre se abandonara a lo superficial, a vivir a la deriva, sin buscar una rigurosa y amplia orientación hacia el porvenir. Y eso que ocurría en la esfera de lo individual también era válido para la vida colectiva que sostiene las instituciones. Luego, puede deducirse que la misión reúne, para su realización, dos elementos: sensibilidad histórica y responsabilidad. Ambas se concretan en el momento en que se decide dar un proyecto de futuro a la vida. Por eso la raíz de la reforma universitaria estaba en no apartarse de ese planteo riguroso.

Sin embargo, aún cuando la misión fuese la prefiguración de lo que vendrá, justamente para hallarla, era preciso ver qué era y qué había sido la universidad. Y en el recorrido por los siglos de su historia¹¹¹ Ortega encontró que todos sus detalles y todas sus manifestaciones no representaban más que las mismas variaciones del gran ente nacional que era España. Su historia había permanecido idéntica a las modificaciones sustanciales de la sociedad. Y aún más, al intentar aclarar lo que había sido la historia social y universitaria de España, pudo darse cuenta de que su destino peculiar también respondía al fondo de aquello que había sido la universidad europea. Es cierto que existían grandes diferencias entre la universidad continental y la inglesa, entre la española y la alemana; pero si se acertaba a focalizar las tendencias dominantes, y no el grado de su realización, podría verse claramente un mismo y común origen. Eso era lo primero, hacer constar que la universidad, como institución, era algo exclusivamente europeo. Por eso le parecía imprescindible retornar a lo que había sido la universidad medieval: un principio originario y diferente, aparte y muchas veces frente al Estado, con un “saber” constituido como poder social.¹¹²

Pero existe algo más en estos pensamientos. Obsérvese que al producir este movimiento en el tiempo, el autor muestra también su interés por ejercitar su método histórico, está buscando tornar permeable la situación analizada a la luz de la razón histórica. Este es el motivo que le justifica para preguntar a continuación: ¿lo que fue la universidad medieval, lo será para siempre? He ahí cómo, pisando el suelo del pasado, se impulsa de nuevo a la cuestión fundamental, al área del porvenir y destino de la universidad. Es que el recuerdo, para Ortega, tenía como único sentido la posibilidad de devolver el problema al futuro, que es donde la vida se juega íntegramente. Solamente en contacto con lo que fue y no es más; por contraste ante lo que se encuentra muerto, el hombre podía sentir que vivía, asumir la angustia del “naufragio”, y resolverse a “bracear” activamente hacia la búsqueda de su destino. Existe un momento en el cual estas convicciones adquieren su más plena expresión; fue en una conferencia pronunciada dos años después de la que ahora nos ocupa. En aquella oportunidad, ante una idéntica pregunta, que remitía a proyectarse al porvenir de la universidad, Ortega respondía:

Yo creo que la cosa no ofrece duda. No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente para descubrir si en él se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la universidad.¹¹³

La causa máxima le parecía ser el clima cultural y moral de cada época histórica, sus valoraciones y sus preferencias. Razón con la cual ajustaba aún más su teoría, según la cual no es posible separarse de las circunstancias. Así, al repasar la historia de la universidad europea, que imaginaba como una persona colectiva y viviente, observaba que su trayectoria había avanzado bajo el mismo entusiasmo que el europeo sintió por la inteligencia. Esta era la causa decisiva de la prosperidad y triunfo gozados por la institución universitaria. Sólo en Europa se había dado ese fenómeno de vivir de ideas y para las ideas. Y el hombre había puesto su vida en ellas. En consecuencia, en un clima dominado por esa preferencia, era natural que la universidad prosperase. Pero a partir del año 1900 todo era diferente, pues se había producido un cambio fundamental en el clima histórico. De esta situación ya nos había hablado en *El tema de nuestro tiempo* y muchos años después, lo retomaría en *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*.

¿Qué había cambiado? Ortega observaba que algo se había desplazado en el sentir colectivo, puesto que la antigua inteligencia, como valor dominante en la cultura, se hallaba ahora agotada. El hombre se había dado cuenta de que el pensamiento no era la única y primaria realidad, pues el mundo se había vuelto a sus ojos mucho más complejo y extenso. Empezaba a sospechar que la historia, la vida misma, ni podía ni debía ser regida por principios externos y absolutos. La nueva sensibilidad de la época que ahora comenzaba se caracterizaba precisamente por no caer en ninguno de los dos dilemas que habían dividido a los hombres de las generaciones anteriores: relativismo y racionalismo.¹¹⁴ Alojarse cualquiera de esas posiciones parecían al hombre actual el producto de una mutilación sobre su persona, lo cual indicaba que ahora existía una sensibilidad distinta. La actual era, sin duda, otra época; por eso no entendía cómo podía hablarse de una vida

humana a quien se le había amputado el órgano de la verdad —razón histórica— ni de una verdad que para existir necesitaba previamente desalojar la influencia vital —punto de vista personal.¹¹⁵ Pero el problema de la verdad era sólo un ejemplo para Ortega, pues lo que realmente importaba para él era la generalización de este nuevo sentir generacional que se deslizaba a todos los órdenes y que resumía en el vocablo cultura.

¿Pero, qué era la cultura para Ortega? Espontaneidad, subjetividad, algo que nace del fondo viviente del sujeto como simple conveniencia vital —biológica y también espiritual. Se opone, por lo tanto, a todas las formas racionalistas que entienden la cultura como algo abstracto y escindido de la realidad vital. La nota esencial de esta nueva concepción es precisamente la decisión de no olvidar nunca que las funciones espirituales o de cultura son también funciones sometidas a las leyes de la vida. La cultura nace y pervive mientras sigue recibiendo el flujo vital de los sujetos, mas cuando esta vinculación se quiebra, la cultura se aleja, se objetiva y se contrapone a la subjetividad que la engendró para arribar a su hora de anquilosamiento. Por eso le parecía imperioso, en épocas de reforma, desconfiar de la cultura ya hecha y fomentar, en cambio, una cultura emergente, espontánea y vital. A esta actitud le llamó “conciencia del naufragio”,¹¹⁶ dando a entender que la cultura, al ser reacción que sostiene con sus movimientos la flotación, cumple su sentido sólo cuando asciende al hombre sobre su propio abismo. De allí que no deseara creer más que en los pensamientos de los náufragos.

Quizás a partir de esta explicación podamos volver al texto que nos ocupa y alcanzar una comprensión más cercana a sus intenciones. Habíamos dicho que Ortega pedía aclarar la cuestión de la “misión” para la universidad, pues ese era el gran tema a resolver cuando se deseaba instaurar una reforma. Y a continuación, agregaba algunas indicaciones para orientar la acción:

La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos ...Lo importante son los usos.¹¹⁷

Bien, ¿cuáles eran esos usos nuevos? Para el autor, la universidad debía abandonar y dejar de ser solidaria con lo que había sido su esencia entre 1650 y 1900: el idealismo. Durante todo ese tiempo el mundo no había sido otra cosa que el espejo de la proyección del sujeto intelectual, donde sólo regía el principio de la razón suficiente. Como consecuencia de ello, la universidad se había vaciado de la vida humana y de lo que propiamente era su energía e impulso, el existir del hombre. Por eso se observaba en ellas una desestimación hacia lo que esencialmente traía consigo el vivir: la cultura. Por el contrario, Ortega creía que un nuevo tiempo emergía para la universidad y la sociedad, donde la razón pura y aislada debía ceder para aprender a ser razón vital. Este era el nuevo uso: entender que la inteligencia y el pensamiento tenían su raíz y su sentido en el hecho radical, previo, dramático, de vivir.

Sin embargo, con ello no quería decir que el hombre pudiera vivir sin ideas, sino que había llegado el momento de fundar esa idealidad en otros principios. En consecuencia, se debe entender que las nuevas ideas de Ortega no eran abstracciones ni utopías, por el contrario, nacían en lugar y fecha determinados, más precisamente, en una época. A esto le llamó vivir a la altura de los tiempos, es decir, a la altura de las ideas del tiempo.¹¹⁸ Por eso la cultura tenía capital importancia, pues ella expresaba el sistema vital de las ideas en cada generación. Luego, comparada con la medieval, la universidad contemporánea le parecía haberse desviado de su esencial misión; tras el avance de la ciencia y la profesión, ella había quitado casi por completo el lugar que la cultura había ocupado anteriormente. De allí que llamase “nuevo bárbaro” al profesional que, siendo más sabio que nunca, era también el más inculto de toda la historia universitaria. Pero este síntoma no creía que se originara en el desarrollo que había experimentado la ciencia o la especialización del saber, tampoco en la profesionalización creciente, más bien se deducía de haber olvidado que por encima de ellas está la vida humana misma, que es la que hace posible hacer ciencia, ejercitar una profesión o especializar una porción del saber. Luego, una vez más, era preciso crear un uso nuevo, pues sin ese uso no podría compensarse debidamente la barbarie desatada contra la vida y la cultura humanas.

No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o ‘métodos’; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo que se vive, una cultura actual.¹¹⁹

La gran tarea inmediata, el nuevo uso para la universidad, era comprender que el profesionalismo y el especialismo, al no estar compensados por una idea global, habían destrozado la unidad del hombre. Arribaba así a depositar en la universidad uno de los objetivos que más extensamente había tratado Newman y sobre el cual se detendría también Jaspers: recuperar la unidad vital del hombre. Sin embargo, el sentido que Ortega otorgaba a este propósito era radicalmente diferente.

Él se preguntaba si “cultura” y “unidad vital” podían ser, en efecto, la misión de la universidad. De ninguna manera, contestaba, pues con esas instancias sólo se habría llegado a pensar en lo que era y lo que podría ser. Faltaba aún algo esencial: colocar el problema ante su verdad, interrogarlo desde su autenticidad. Este era el momento culminante en la dilucidación de la misión para la universidad, si se prescindía de este intento radical de autenticidad intelectual, lo que quedaría serían sólo palabras y deseos, pura anécdota trivial. Por tanto, este era un planteo que se dirigía a examinar lo dado y posible en la universidad, no lo que se pretendía que ella fuera. Con ello otorgaba otro giro a la cuestión, pues en vez de pensar en utópicos deseos se enfrentaba ahora con lo que realmente la universidad podía ser. Así, la educación superior quedó configurada bajo el principio de la economía de la enseñanza y proyectada institucionalmente hacia un único fundamento, el estudiante. Aplicando ese razonamiento, se encontró que la universidad sólo podía consistir en:

A. Enseñanza de las grandes disciplinas culturales

B. Enseñanza profesional

C. Investigación científica

Aparentemente, podría decirse que estas no son más que las funciones tradicionalmente designadas para la universidad, pero en rigor, por las definiciones que le siguen, aportan un entendimiento distinto y pleno de originalidad. Veamos esto.

Para Ortega era preciso, en primer lugar, separar profesión y ciencia. Ciencia no era aprender una ciencia como tampoco era enseñarla, usarla o aplicarla. Ciencia era investigación: plantearse problemas, trabajar sobre ellos y, esencialmente, buscar un saber. Pero como para él no era válido —auténtico— idealizar, se debía deducir que la enseñanza profesional no podía ser, además, científica. Así, el aprendizaje profesional le parecía, aunque no carente del saber de la ciencia, el contenido donde la ciencia termina. Limitar la pretendida aspiración de que todo estudiante puede acceder a la ciencia, le parecía cuestión de verdad y también de destino. Pero, además, si no se acertaba a escindir claramente el significado y los alcances de ambos objetivos, pensaba que se profundizaría aún más la crisis moderna, cuyo síntoma consistía en haber desplazado casi completamente a la cultura. En consecuencia, si la ciencia entraba en la profesión debía ella desarticularse como ciencia para organizarse, según otro centro y otro principio, como técnica profesional.

Algo similar debía ocurrir en las relaciones entre cultura y ciencia. Observaba que lo característico de la época consistía en que el contenido de la cultura se formaba, en su mayor parte, de los aportes provenientes de la ciencia. Pero la cultura no era ciencia¹²⁰ y al contrario de ella, necesitaba poseer una idea completa del mundo y del hombre. Por otra parte, la cultura que no era sino la interpretación de la vida, no podía esperar a detenerse en cada porción de la ciencia, pues para construir su proyecto le era imprescindible seguir su impulso vital. Y la ciencia no era vida, sino que vivía de ella. De aquí la importancia histórica de devolver a la universidad su tarea central: enseñar la plena cultura del tiempo presente, descubrir con claridad la circunstancia, donde se

articulaba la vida para ser auténtica. En ello también residía la humanización que el científico necesitaba para dejar de ser el bárbaro “que sabe mucho de una cosa”.¹²¹

De este modo, al meditar sobre la misión de la universidad, tras descubrir el carácter peculiar de su orientación hacia la cultura, Ortega vio en la institución un órgano de salvación que por atender primariamente a la cuestión humana podía, al mismo tiempo, salvar también a la ciencia. Había encontrado el fundamento de su propuesta final: la creación de una Facultad de Cultura.

En rigor, significa éste —como ineluctablemente todo esfuerzo creador— una especialización; pero aquí el hombre se especializa precisamente en la construcción de una totalidad. Y el movimiento que lleva a la investigación a disociarse indefinidamente en problemas particulares, a pulverizarse, exige una regulación compensatoria —como sobreviene en todo organismo saludable— mediante un movimiento de dirección inversa que contraiga y retenga en un riguroso sistema la ciencia centrífuga.¹²²

Pero la universidad debía ser algo más. Y ese destino superlativo que se hallaba en torno suyo estaba constituido por dos fuerzas vitales: la ciencia y el poder público. Sin la ciencia el conocimiento se detendría y lo que es peor, su cultura se deformaría muy pronto hasta quedar disminuida en las breves formas del escolasticismo. La ciencia debía existir en la universidad, eso le era muy claro, pero no en su centro que era propiamente la enseñanza, sino en la zona circular que la rodeaba. Con tales enunciados se aproximaba notablemente a Newman, aunque por razonamientos diversos. Para Ortega lo fundamental era observar que no todo hombre tiene talento para la ciencia, mientras que a esas razones Newman agregaba cuestiones derivadas de la libertad de acción, pues, como vimos, dudaba que una universidad respirase la atmósfera necesaria para tal ejercicio.

Además, para Ortega, la universidad necesitaba entrar en contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con la plena actualidad. Pero más que la universidad, quien se beneficiaría por esta intervención sería la sociedad. Sumaba así, a la misión de la enseñanza y la ciencia, al objetivo primordial de transmitir la cultura, el no menos problemático propósito de insertarse en la vida pública. ¿Por qué? La razón de esta convicción requiere que repasemos brevemente el papel asignado a la opinión pública.

En el capítulo “¿Quién manda en el mundo?”, que pertenece a *La rebelión de las masas*,¹²³ Ortega indica que la relación entre los hombres que se llama mando no descansa nunca en la fuerza, sino al revés; porque un hombre o grupo de hombres ejerce el mando, tiene a su disposición ese aparato o maquinaria social llamada “fuerza”. Por lo tanto, este mando que es el ejercicio normal de la autoridad, nunca se impone por agresión o fuerza bruta, sino que pervive por el sostenimiento que le otorga la opinión pública. El Estado es, en definitiva, el estado de la opinión. Sólo cuando la opinión no existe es posible que impere la fuerza dictatorial, un único mando autocrático y siempre ajeno al sentir social. Por eso la universidad debía imponerse como un “poder espiritual”, supremo e histórico, para asegurar que la opinión pública existiese. Volvía así a su más precoz entendimiento: la universidad debía ser un órgano que, al reflejar las convicciones de la sociedad, también asegurase su continuidad en la interpretación radical de la existencia.

Pero para que ello existiera era preciso que algunos hombres, especialmente inspirados, descubriesen ciertas ideas o principios; en segundo lugar, que esas opiniones se propagaran sobre la colectividad hasta que, por último, llegara esa expansión de tal modo a ser predominante que se consolidara en forma de opinión pública. Entonces, y sólo entonces, se podría pensar que esa opinión era expresión de la cultura vigente. Sin embargo, cuando esa norma o idea privilegiada se hallase tan gastada por el uso como para no generar nuevos pensamientos, a la universidad le correspondería de nuevo, otra vez, recomenzar la acción. Definía así, en un mismo movimiento de pensamiento, el papel que asignaba a los intelectuales.

Este es, en esencia, el giro trascendental que Ortega efectúa sobre el problema de la universidad. Obsérvese que no pretende cambiar lo que existe, pues admite para ella los objetivos ya impuestos desde la Edad Media —cultura, profesión y ciencia. Tampoco brinda un programa para saber exactamente qué hacer; tan sólo coloca planteos que invitan a pensar y repensar el tema. Por eso asumir su legado es darse cuenta de que a la universidad hay que crearla de nuevo, toda vez que cambie la altura del tiempo, es decir, toda vez que se modifique el sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. De ahí que la universidad deba sostener como función ineludible la transmisión de la cultura, o mejor aún, enseñar al hombre a ser sensible a su tiempo.

NOTAS

1. Para mayor claridad sobre nuestra observación citamos a continuación los requisitos que Julián Marías supone para quien desee penetrar en la obra de Ortega:

... todo el pensamiento orteguiano es estrictamente circunstancial, y no es inteligible sin un conocimiento cercano y amplio de España, de lo que es y ha sido, de su historia y sus proyectos, realizados o frustrados, de sus condiciones sociales, de la manera de ser de sus habitantes, del sabor de la vida. Por eso, nadie que no sea español —y muy a fondo— puede llegar a penetrar en los secretos de la vida y la obra de Ortega. Pero, por otra parte, su pensamiento se ha nutrido de la totalidad de la tradición intelectual de Occidente,... Por consiguiente, sólo desde una familiaridad con todo el pensamiento europeo y con su precipitado histórico en este siglo, y esto quiere decir sobre todo en su versión alemana, se puede uno aproximar de verdad a esa vida y esa obra.

Cfr. en *Nueva visión de este libro*, que antecede los prólogos a la segunda y primera edición de Julián Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación* (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 17.

2. Cfr. en José Ortega y Gasset, “Preludio a un Goya I (Docta Ignorantia)”, *Obras Completas*, Tomo XII (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 508. (En adelante, las citas y referencias que correspondan a las *Obras Completas*, serán abreviadas por la sigla O.C., la cual será seguida de la indicación del Tomo y página respectivos.)

3. Cfr. en Marías, *Ortega. Circunstancia* 110. En adelante, el detalle de las fechas y lugares serán tomados de los libros en los cuales Julián Marías se consagró al estudio de nuestro autor. Pero es preciso advertir que más allá de estos datos precisos, trataremos de ajustarnos a los indicios autobiográficos que Ortega mismo nos brinda desde los textos recogidos en sus *Obras Completas*.

4. La generación del 98 desempeñó un papel intelectual de primer orden en España que va desde comienzos del siglo hasta el estallido de la guerra civil de 1936, aproximadamente. Esencialmente, este movimiento se identificó con ideales que proponían la regeneración de España, bajo visiones críticas y agudas de la realidad. Es algo admitido por el propio Ortega, reconocer en estos pensadores la génesis de su filosofía y doctrina social. Para una ampliación, véase el texto ya citado de Marías, *Ortega. Circunstancia* 64-67.

5. Durante todo el siglo XIX, España había sido el escenario de conflictos diversos, ya sea dentro del territorio que hoy conocemos o ya fuera de él. El imperio que había sido, con sus colonias en América, poco a poco se iba desvaneciendo. La nueva Constitución de 1876 y la culminación de la segunda guerra carlista, coinciden para restablecer la monarquía e inaugurar un tiempo de menor agitación social y política. En consecuencia, el año 1876 pasó a simbolizar la restauración de una nueva fisonomía para el país.

6. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo I, 532-535.

7. Ortega y Gasset, Tomo I, 533.
8. Ortega y Gasset, Tomo I.
9. Ortega y Gasset, *Glosas. De la crítica personal*, O.C., Tomo I, 13-18.
10. Sería todo un tema para la investigación de la psicología clínica el estudiar los orígenes y las representaciones que fundaron en Ortega este sentirse “único” y ver cómo a partir de allí se elaboró su teoría social sobre las minorías y las masas.
11. Véase, particularmente: “Poesía nueva, poesía vieja”, artículo fechado el 13 de agosto de 1906, publicado por *El Imparcial* y reproducido en Ortega y Gasset, Tomo I, 48-52.
12. “Sobre El Santo”, es un artículo fechado en junio de 1908. Si bien apareció como artículo, más tarde pasó a integrar un volumen que reunía otra serie de trabajos sueltos, publicados entre 1904 y 1912. La compilación se tituló *Personas, obras, cosas* y constituye aquello que Ortega denominó a la hora de su publicación, en 1916, “mi mocedad”, una juventud a la que despedía. Ortega y Gasset, Tomo I, 430-438.
13. Ortega y Gasset, Tomo I, 431.
14. Marías, Ortega. *Circunstancia* 158.
15. Ortega y Gasset, *Una fiesta de paz*, O.C., Tomo I, 124-127.
16. Ortega y Gasset, Tomo I, 126.
17. En 1895, Miguel de Unamuno escribe un ensayo donde hace la distinción entre la historia y la intra-historia, advirtiendo que cuando se habla del “presente momento histórico” éste no es sino la superficie del mar que cuentan los libros y registros, mientras bajo ese mar, en forma silenciosa y continua, se da la sustancia del verdadero progreso, la intra-historia. Así, continúa, “...el porvenir de la sociedad española espera dentro de nuestra sociedad histórica, en la intra-historia, en el pueblo desconocido, y no surgirá potente hasta que le despierten vientos y ventarrones del ambiente europeo...”. Aunque con términos opuestos, pues para Ortega la intra-historia está representada por la corporación universitaria de Leipzig y no por el “pueblo desconocido” de Unamuno, hemos querido advertir aquí sobre esta coincidencia que nos esclarece aún más la importancia otorgada a la universidad por nuestro autor. La cita de Miguel de Unamuno corresponde al ensayo “Sobre el Marasmo actual de España” y fue tomada de Julián Marías, “Genio y figura de Miguel de Unamuno”, *Obras de Julián Marías*, Tomo V (Madrid: Revista de Occidente, 1960) 253.
18. Marías, “Genio y figura” 253.
19. Marías, “Genio y figura” 125.
20. *La ciencia romántica*, texto publicado por el 4 de junio de 1906 (Ortega y Gasset, Tomo I, 38-43); *Sobre los estudios clásicos*, aparecido el 28 de octubre de 1907 (Ortega y Gasset, Tomo I, 63-67) y *Observaciones*, que fue fechado el día 25 de marzo de 1911 (Ortega y Gasset, Tomo I, 164-169).
21. El libro fue escrito en 1930, pero reconoce una ampliación de su perspectiva al momento que tomamos contacto con los prólogos dedicados por el autor, tanto al lector francés (1937), como al

inglés (1938). El conjunto de las obras, con sendos prólogos, puede hallarse en el Tomo IV, Ortega y Gasset 111-310.

22. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo I, 58-62.

23. Ortega y Gasset, Tomo I, 60 y siguientes.

24. En “La ‘Sonata de Estío’ de Don Ramón del Valle-Inclán”, publicado en *La Lectura*, en febrero de 1904, puede observarse la devoción de Ortega a este escritor. Ortega y Gasset, Tomo I, 19-27.

25. El reconocimiento por el escritor que firmaba con el seudónimo Azorín se halla presente en innumerables ocasiones; aquí tan sólo rescatamos dos artículos publicados en 1912 y 1913, cuyos títulos fueron: “Nuevo libro de Azorín” y “Fiesta de Aranjuez en honor de Azorín”. Ambos pueden hallarse en Tomo I de las O.C., Ortega y Gasset 238-243 y 261-264, respectivamente. Un ensayo más extenso y profundo fue “Azorín: Primores de lo vulgar”, escrito en junio de 1916 y difundido más tarde en *El Espectador II*. Véase el Tomo II de las O.C., Ortega y Gasset 157-191.

26. Pío Baroja y Azorín, son dos de los escritores a los que recurre Ortega para hallar la “circunstancia española”. Con el primero se le ofrece la ocasión para llegar a valorar el pasado; con el segundo, reflexiona sobre la felicidad y la “acción”. Ambos se encuentran presentes, aunque brevemente anticipados, en Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, O.C., Tomo I, 323-326. Una obra de mayor extensión aparecerá posteriormente en *El Espectador I*, bajo el título *Ideas sobre Pío Baroja*, O.C., Tomo II, 69-125.

27. Ortega y Gasset, *Los versos de Antonio Machado*, O.C., Tomo I, 570-574.

28. Este fue un autor que Ortega tomó como punto de referencia, repetidas veces. Aquí tan sólo advertimos sobre un artículo: “Orígenes del español”, escrito compilado hacia 1927 en *Espíritu de la letra*. Ortega y Gasset, Tomo III, 515-520.

29. Unamuno está presente en numerosos artículos y ensayos. Aquí sólo citamos algunos de ellos. Véase: a) “Sobre una apología de la inexactitud”, difundido en *Faro*, en setiembre de 1908 (Ortega y Gasset, Tomo I, 117-123); b) “Glosas a un discurso” y también “Nuevas glosas”, ambos de igual fecha que el anterior (Ortega y Gasset, Tomo VIII, 82-90); c) “Unamuno y Europa, fábula”, de 1909, (Ortega y Gasset, Tomo I, 128-132); d) “La guerra y la destitución de Unamuno”, escrito en 1914 en ocasión de la separación del cargo de Rector de la Universidad de Salamanca, a éste le siguieron un artículo y una conferencia: “La destitución de Unamuno” y “En defensa de Unamuno” (Ortega y Gasset, Tomo X, 256-268); e) “En la muerte de Unamuno”, publicado en Buenos Aires, hacia 1937, cuando ya había iniciado su exilio de España (Ortega y Gasset, Tomo V, 264-266).

30. Joaquín Costa fue una de las fuentes privilegiadas para su concepción política, no por adhesión a su pensamiento, sino por los sentimientos contradictorios que le provocaba. Así lo recuerda en Ortega y Gasset, *Observaciones*, O.C., Tomo V, 264-266; y en algunos capítulos de la segunda parte de *España invertebrada* (Ortega y Gasset, Tomo III, 76-118).

31. La figura de Ramiro de Maeztu aparece reiteradas veces en los escritos producidos por Ortega entre 1908 y 1911. En muchos de ellos se refiere a él con cariño y amistad. Más que una proximidad intelectual, pareciera que entre ambos existía una cercanía en la edad —Maeztu tenía sólo ocho años más que Ortega.

32. Dígaseme qué otra cosa sino fantasía son el punto matemático, la línea, la superficie, el volumen. La ciencia matemática es pura fantasía, una fantasía exacta. Y es exacta precisamente porque es fantasía, ..., el cuerpo doctrinal en que consisten no puede menos de ser una acción fantástica...

Con estas palabras, que vienen de pasar por la historia y la geografía humana pintada por Goya y proseguirán advirtiéndolo a los historiadores del arte sobre el valor de arbitrar hipótesis más que trabajar sobre los datos, y tantas cosas más; en este océano inmarcesible de ideas, así es el Ortega que retrató en sus obras. Ortega y Gasset, *Goya*, O.C., Tomo VII, 514 y ss.

33. Aquí recomendamos ver, por ejemplo, un pequeño artículo “La visión de la historia—San Pedro y San Pablo”, parte primera de *Una polémica*, difundido el 19 de setiembre de 1910. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo I, 155-159.

34. Así le ocurre en sus *Meditaciones del Quijote*, donde se propone investigar el quijotismo del libro de Cervantes, empujado por lo que llama “filosóficos deseos”. Véase particularmente este aspecto en las páginas que preceden la Meditación preliminar de ese libro, en Ortega y Gasset, Tomo I, 311-328.

35. Nelson R. Orringer, *Ortega y sus fuentes germánicas*, Biblioteca Hispánica de Filosofía (Madrid: Editorial Gredos, 1979) 15.

36. Cfr. en Marías, *Ortega. Circunstancia* 193.

37. Ortega casi nunca habló de sí mismo en sus textos, pues desestimaba hacerlo. En cambio, le preocupaba más el lector, aquel a quien siempre se dirigía expresamente. Sin embargo, ante la notable difusión que adquiriría su pensamiento en Alemania, tuvo clara conciencia —y tal vez temor— de la dificultad que su obra ofrecía a los lectores de ese país. Como resultado produjo un escrito de carácter autobiográfico, donde se decidió por primera vez a decir “quién soy yo”. Sobre ese texto nos detendremos para revivificar las influencias que nuestro autor recibió del pensamiento alemán. Véase, en consecuencia: Ortega y Gasset, “Prólogo para alemanes”, O.C., Tomo VIII, 12-58.

38. Ortega y Gasset, *El sobrehombre*, O.C., Tomo I, 91-95.

39. Para una ampliación sobre el tema de España y la cultura Alemana, ver: Marías, *Ortega. Circunstancia* 181-189.

40. Cfr. en Ortega y Gasset, “Prólogo para alemanes”, O.C., Tomo VIII, 24.

41. Ortega y Gasset, Tomo VIII, 37.

42. Para ampliar esta visión puede consultarse la obra ya citada de Orringer 15.

43. Aquí se debe advertir que si bien este libro aparece recién en 1916, la decisión da darle cuerpo es anterior (1914).

44. Un estudio muy importante sobre esta etapa fue elaborado por Fernando Salmerón, el cual puede encontrarse como “El socialismo del joven Ortega”, *José Ortega y Gasset*, Alejandro Rossi, Fernando Salmerón, Luis Villoro, Ramón Xirau (México: Fondo de Cultura Económica, 1984) 111-193.

45. Esta conferencia fue leída en la Sociedad “El Sitio”, de Bilbao, el 12 de marzo de 1910. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo I, 503-522.

46. Ortega y Gasset, Tomo I, 265-307.

47. Ortega y Gasset, Tomo I, 268.

48. Ortega y Gasset, Tomo I, 302.
49. Ortega y Gasset, Tomo III, 35-128.
50. Ortega y Gasset, Tomo III, 601-637.
51. Ortega y Gasset, Tomo III, 601-637.
52. El texto recoge diversas conferencias pronunciadas por el autor en Alemania, entre 1949 y 1955. Es la visión madura de Ortega y al mismo tiempo una prolongación de la intelección social proyectada hacia el conjunto de los países europeos, ya ensayada en décadas anteriores. Ortega y Gasset, Tomo IX, 247-313.
53. Véase, por ejemplo, dos artículos publicados en marzo de 1925 y compilados luego bajo el título: Ortega y Gasset, *Entreacto polémico*, O.C., Tomo XI, 58-70.
54. Sobre el concepto de revolución en Ortega podrá ampliarse información en dos textos suyos: *El sentido del cambio político español*, fechado en setiembre de 1931 y *Por si sirve de algo*, publicado en agosto de 1932. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo XI, 314-318 y 510-511, respectivamente.
55. La comprensión de esta vocación de resuelto liberalismo en Ortega puede verse favorecida si se consulta “Señor Don...”, escrito en abril de 1929 para dar respuesta a un grupo político que solicita su apoyo y dirección. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo XI, 102-106.
56. La obra que estamos aludiendo llevó como título *España invertebrada. Bosquejos de algunos pensamientos históricos* y fue elaborada en 1920 para ser publicada en *El Sol*, en forma de artículos. Luego, a partir del año siguiente, las partes reunidas dieron origen al libro. Según nuestra percepción, en él se encuentran las ideas que forman el cuerpo de su doctrina social: nación, porvenir histórico, época, tiempo humano, masas, minoría selecta. Ortega y Gasset, Tomo III, 37-128.
57. Se debe tener en cuenta que durante la época de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), sus textos eran censurados y previamente “reformulados” para poder ser publicados. Esto llevó a Ortega a cambiar ciertos vocablos para que pudiesen salir a la luz del público, por ejemplo: “comarca”, por región, “freno”, por censura, “reforma”, por reforma social, etc. La influencia de la censura gubernativa también puede advertirse en el modo como fueron compiladas las *Obras Completas*, en las sucesivas ediciones, desde su primera aparición, donde se disocia el conjunto de los escritos en dos grupos: el primero, que comprende los trabajos de tema “filosófico, científico o literario; el segundo, todos los demás”. Obviamente, los escritos políticos debieron aguardar una modificación de las condiciones políticas vigentes, lo cual retrasó su difusión hasta 1969, fecha en que aparecieron en una edición póstuma. Cfr. en la nota previa que acompaña la edición de las *Obras Completas* que venimos citando.
58. Ortega y Gasset, “La redención de las provincias y la decencia nacional”, O.C., Tomo XI, 173-328.
59. Ortega y Gasset, Tomo XI, 185.
60. Ortega y Gasset, Tomo XI, 175.
61. Para tomar contacto con estas ideas aquí referimos una serie de artículos y discursos que tuvieron lugar en torno a la fundación de esta Agrupación: Ortega y Gasset, “Agrupación al servicio

de la república”, O.C., Tomo XI, 125-128; “Declaraciones de Don José Ortega y Gasset”; “Discurso en Segovia”; Ortega y Gasset, “Puntos esenciales”, O.C., Tomo XI, 129-143.

62. Nos referimos a la revolución de octubre de 1934, que tuvo lugar en Asturias y a la de 1936-39 que tomó como escenario al resto de España.

63. Los volúmenes que componen esta publicación se encuentran íntegramente reproducidos en Ortega y Gasset, Tomo II.

64. Ortega y Gasset, “Confesiones de ‘El Espectador’”, *El Espectador*, O.C., Tomo II, 17.

65. Cfr. en Ortega y Gasset, *El Espectador - VI*, O.C., Tomo II, 517.

66. Cfr. en Ortega y Gasset, “A una edición de sus obras”, O.C., Tomo VI, 353.

67. Ortega y Gasset, Tomo I, 309-400.

68. De las proyectadas salvaciones, sólo hizo las de Azorín y Baroja, las demás quedaron como un proyecto incumplido. Un detalle sobre éstas y, particularmente, sobre las razones que le llevaron a no escribirlas puede hallarse en el Prologo-Conversación del libro *Goethe desde adentro*. Véase en Ortega y Gasset, Tomo IV, 384 y 385.

69. Cfr. en Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, O.C., Tomo IV, 322.

70. Esta convicción la expresa con mayor decisión en el “Prólogo para alemanes”, cuando dice: “...es preciso estrechar entusiastamente la circunstancia si se quiere vivir con autenticidad...”. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo VIII, 54.

71. Nosotros interpretamos que circunvala el contenido de la circunstancia de dos formas: una explícita, mostrando que ella se compone de pasado y significación; otra, introduciendo esos dos términos por medio del estudio crítico de las obras de Azorín y Pío Baroja, con lo cual les “salva” a ellos, recuperándolos, en un mismo movimiento.

72. Cfr. en Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, O.C., Tomo IV, 329 y ss.

73. Ortega y Gasset, Tomo III, 141-242.

74. Ortega y Gasset, Tomo III, 148.

75. Ortega y Gasset, Tomo III, 157.

76. *El sentido histórico de la teoría de Einstein*, en los Apéndices que José Ortega y Gasset incluyó al final del libro que estamos viendo, páginas 231-242.

77. Ortega y Gasset, Tomo III, 158.

78. Ortega y Gasset, Tomo III, 202.

79. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo III, 281-316.

80. Ortega y Gasset, *¿Qué es filosofía?*, O.C., Tomo VII, 273-438.

81. Ortega y Gasset, Tomo VII, 405.
82. Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, O.C., Tomo V, 11-164.
83. Ortega y Gasset, Tomo V, 31.
84. Cfr. en Ortega y Gasset, Tomo V, 24.
85. Para confirmar esta influencia véase: a) Ortega y Gasset, *Goethe desde dentro*, O.C., Tomo V, 403 y 404; b) Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, O.C., Tomo V, 37 y c) Ortega y Gasset, "Prólogo para alemanes", O.C., Tomo V, 46.
86. No se debe confundir a las generaciones históricas con las genealógicas —abuelos, padres, hijos. Cada etapa de la vida, para Ortega, se compone de quince años. De los treinta a cuarenta y cinco años, se vive en la etapa de gestación o creación y polémica; de cuarenta y cinco a sesenta, viene el desarrollo pleno de las aspiraciones concebidas en la fase anterior. Mientras los primeros están haciendo el mundo, los últimos se han instalado en un mundo que ya han hecho, juntos forman una generación. Para una ampliación ver Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, O.C., Tomo V, 48 y ss.
87. Para Ortega, toda cultura al lograrse y triunfar se convierte en "tópico" y "frase". Tópico es la idea que se usa, no porque es evidente, sino porque la "gente" la dice. Frase es lo que no se piensa cada vez, sino que simplemente se dice y se repite.
88. En Ortega y Gasset, Tomo VI, 11-50.
89. Ortega y Gasset, Tomo VI, 49.
90. Para procurar una ampliación de los sucesos ocurridos en esos años, ver: Julián Marías, *Ortega. Las trayectorias* (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 362-367.
91. Ortega y Gasset, *Juan Vives y su mundo*, O.C., Tomo IX, 505-543.
92. Ortega y Gasset, Tomo VII, 69-272.
93. Ortega y Gasset, Tomo XII, 143-330.
94. Ortega y Gasset, Tomo XII, 345-434. Todo ese volumen ofrece un ejemplo de aquello que consideraba fundamental en filosofía: su fuente original y su justificación histórica. Pero, además, contiene las bases de su contribución al tomo que junto a otros pensadores se dedicara en homenaje a Karl Jaspers, en su setenta aniversario. Por ello se convierte en un paso obligado para comprender más a fondo los puntos iniciales y desarrollos de estas dos filosofías, tan estrechamente ligadas en sus raíces y tan diversas en su lugar de arribo. Sin duda, esta será una tarea pendiente que deberá aguardar otros momentos y otros espacios para ser debidamente realizada.
95. En Ortega y Gasset, Tomo IX, 11-242.
96. En Ortega y Gasset, Tomo VIII, 60-323.
97. Ortega y Gasset, *Goethe desde adentro*, O.C., Tomo III, 384.

98. Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo IV, 313.
99. Véase, por ejemplo: Ortega y Gasset, “Pidiendo una biblioteca”, artículo fechado en 1908, O.C., Tomo I, 81-85; Ortega y Gasset, “Asamblea para el progreso de las ciencias”, escrito también en ese mismo año, O.C., Tomo I, 99-110; Ortega y Gasset, “Una fiesta de paz”, de 1909, O.C., Tomo I; Ortega y Gasset, “Alemán, Latín y Griego”, publicado en 1911, O.C., Tomo I, 206-210.
100. Recordamos que la cita proviene de un artículo de su juventud (1909), “Una fiesta de paz”. Ortega y Gasset, O.C., Tomo I, 125.
101. Ortega y Gasset, *España invertebrada*, O.C., Tomo I, 89 y ss.
102. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo I, 316.
103. Ortega y Gasset, Tomo I, 314.
104. Ortega y Gasset, Tomo I, 315.
105. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, O.C., Tomo I, 148 y 149.
106. Ortega y Gasset, Tomo I, 313.
107. La idea de la vida en Ortega debe buscarse en dos textos suyos, los cuales son complementarios: a) *La rebelión de las masas*, de 1930. Allí se deben recuperar las valiosas definiciones desplegadas en el capítulo IV, titulado: “El crecimiento de la vida”. Ortega y Gasset, Tomo IV, 163-169. b) También recomendamos ver la formulación filosófica que elaboraría posteriormente, *En torno a Galileo*, particularmente en el capítulo II “La estructura de la vida, sustancia de la historia”, que puede hallarse en Ortega y Gasset, Tomo V, 21-30.
108. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo V, 314.
109. Ortega y Gasset, Tomo V, 314.
110. Ortega y Gasset, Tomo V, 155.
111. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo V, 317-321.
112. Ortega y Gasset, Tomo V, 317-321.
113. Cfr. en: Ortega y Gasset, *En el centenario de una universidad*, O.C., Tomo V, 466-7.
114. Véase, para una ampliación, el capítulo VII, Las valoraciones de la vida, del libro de Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, O.C., Tomo V, 179-186.
115. Ortega se refirió explícitamente a su teoría sobre el perspectivismo en dos oportunidades, las cuales ya fueron citadas anteriormente. No obstante, aquí las reiteramos: a) La doctrina del punto de vista, que constituye el capítulo X del libro *El tema de nuestro tiempo*; b) “Confesiones de ‘El Espectador’”, en el volumen I de esa publicación (Ortega y Gasset, Tomo II, 15-21).
116. Ortega y Gasset, *Pidiendo un Goethe desde dentro*, O.C., Tomo IV, 397 y ss.
117. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo IV, 314.

118. Véase el capítulo III, Ortega y Gasset, “La altura de los tiempos”, *La rebelión de las masas*, O.C., Tomo IV, 156-162.

119. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo IV, 324.

120. Para una ampliación ver en Ortega y Gasset, Tomo IV, 340-348.

121. Ortega y Gasset, Tomo IV, 340-348.

122. Ortega y Gasset, Tomo IV, 348.

123. Ortega y Gasset, Tomo IV, 231-275.

CAPÍTULO IV LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN KARL JASPERS

I. Introducción

La filosofía de Karl Jaspers no está datada tan sólo por las categorías de espacio y tiempo; se suman a éstas la concepción personal que el autor sostiene para ellas. Todo lo cual nos indica, por otra parte, que para asir su pensamiento será necesario reproducir, previamente, el camino de su itinerario existencial. Por eso ingresar a él por la vía de la historia externa debe interpretarse aquí sólo en dos sentidos: por un lado, era una obligación formal e inevitable que le presentáramos a partir de los hitos fundamentales que rodearon su vida y su obra; por otro lado, se debe advertir que para nuestra perspectiva, la captura del pensamiento, desde su propia intuición central, proviene de una explicación interior. Sin embargo, ocurre que la historia no es necesariamente exterior a Jaspers, ella se encuentra deliberadamente en el centro de su filosofía, pero comprendida desde la reflexión personal. Este es el matiz jasperiano por excelencia, la aguda conciencia del tiempo presente, que él mismo llegaría a llamar después conciencia histórica, por la cual se otorga —exige— una dimensión particular para la condición humana. En consecuencia, las características de su filosofía sólo podrán ser reveladas a partir del esclarecimiento de su tiempo.

Una consideración puramente teórica de su filosofía se torna insuficiente. De igual modo ocurriría si procuráramos una aproximación histórica. Ambas perspectivas serían sesgadas por el carácter peculiar que inscribe su pensamiento. De qué manera está ahí para nosotros la filosofía de Karl Jaspers, es un problema fundamental, concreto, que resuelve nuestras preocupaciones metodológicas en esta instancia. Por ello resulta imprescindible ubicar aquella condición sustancial desde la cual nos proponemos abordar su obra.

El nuestro no es un acercamiento indiferente ni pretendidamente objetivo, sino interesado en dilucidar los orígenes de sus ideas, pues intentamos revivificarlas para nuestra época. De ahí que un acceso de tipo teórico-intelectual carezca de sentido. Nos interesa participar en la práctica —movimiento— de su filosofía, asistir al modo como fue dibujada cada letra y elaborado cada concepto. Deseamos apropiarnos de su pensamiento pensándolo desde nuestra condición existencial, desde el interior de nosotros mismos, ubicándonos en la posición de sujetos interpelados por el texto y dejar que las ideas penetren y formen su discurrir hacia el interior de la conciencia.

II. Karl Jaspers: Su vida y su obra

Karl Jaspers nació el 23 de febrero de 1883 —el mismo año del nacimiento de Ortega— en Oldenburg. Sus padres fueron Karl Jaspers, primero baile mayor y luego director de Banco, y Henriette Tantzen. Según lo relata él mismo,¹ su infancia se caracterizó por ser tranquila, con largas temporadas en el campo y a orillas del Mar del Norte, junto a sus hermanos y bajo la autoridad paterna. La primera educación estuvo signada por la exigencia de la veracidad y fidelidad, por el cumplimiento de los deberes asignados y la confianza puesta en su realización. Aún cuando la familia entera, al menos formalmente, se adhería a la confesión protestante, él guardó de aquella etapa la impresión de no haber pertenecido en religión a ninguna Iglesia.

Cuando llegó el momento de su ‘confirmación’, ésta acaeció como algo que concernía a su vida moral, pero sin un verdadero sentido religioso... años más tarde, Jaspers llegaba a la conclusión de que, dado su amor por la verdad, debía abandonar la Iglesia.²

Hasta los dieciocho años su vida transcurrió entre la escuela y la familia, en la ciudad natal. Dotado de un espíritu de incipiente autonomía, muy pronto atraviesa experiencias de doloroso desencuentro con sus pares y la autoridad escolar. Como alumno del Gymnasium de

humanidades, sus conflictos tomaron la forma de una oposición manifiesta hacia un “orden” institucional que le parecía absurdo y, también, hacia cierta incomunicación que se generaba entre los estudiantes debido a diferencias de clase social. Además, su salud era vulnerable. La consecuencia fue la soledad y su consuelo, la lectura. En estas circunstancias comenzó a generarse en él su vocación por la comunicación de la que se veía privado; y tuvo su primer contacto con la filosofía a través de Spinoza. Fruto de esta aproximación, surgiría la preclara concepción del universo como un Todo. Sin embargo, no creía aún que la filosofía fuese un camino de vida factible de recorrer. Temía y desconfiaba de sus propias posibilidades ante esa filosofía que se le presentaba como la actividad más elevada del hombre y aspirar a hacer de ella su profesión le parecía tan absurdo como la idea de querer ser poeta.³

Veneración y respeto, admiración y temor hacia la filosofía, fue el marco que circunscribió su primera inserción en los estudios universitarios hacia 1901, en Munich. Convencido de que la verdadera tarea de su vida estaba en las realizaciones de tipo práctico, inició los estudios de jurisprudencia para convertirse en abogado. Paralelamente, interesado por encontrar una guía y educación para sí mismo comenzó a asistir a cursos de filosofía. Ambas experiencias le dejaron desilusionado: la filosofía que se le transmitía le parecía pretenciosa, pues no se basaba más que en opiniones “discutibles”; y en los cursos de Derecho, su desconcierto fue aún mayor, pues ignoraba sus aplicaciones en la realidad, y la jurisprudencia se le representaba como un complicado juego de ficciones que carecía de interés para él. Como sustitutivo de estos estudios comenzó a ocuparse del arte y la poesía y emprendió un viaje a Roma con la intención de tomar contacto con su historia y belleza. De este modo, los intereses por la carrera emprendida fueron cancelados. En otoño de 1902, después de tres infructuosos semestres en los estudios de derecho anunció a su padre un nuevo plan para su vida: estudiaría medicina en Berlín. Como objetivo práctico se propuso esta vez ser médico, pero otras dos motivaciones le mantuvieron disciplinadamente en los estudios: la necesidad de lograr conocimientos científicos en el área de la psiquiatría o la psicología —no en la filosofía, pues aún no se atrevía a encaminarse decididamente hacia ella— y la urgencia de emprender investigaciones y experiencias que lo familiarizaran en el conocimiento de la naturaleza y los hombres.

El vivo interés por la carrera científica le llevó a desarrollar trabajos clínicos y de laboratorio. Muy pronto su nombre fue reconocido, a partir de 1909,⁴ por las investigaciones psicopatológicas, obteniendo la habilitación como *Privatdocent* en psicología en 1913.

En estas circunstancias comienza a perfilarse en su interior uno de los conceptos centrales para la construcción y posición filosófica que asumiría posteriormente, en torno a la idea de universidad: la voluntad de saber. En efecto, la rigurosidad con que emprendía sus estudios no era otra cosa que la expresión de esa necesidad, la cual consideraba impostergable en la formación intelectual. Por eso deseaba tomar contacto pleno con la realidad, poner a prueba su propio saber frente a las cosas y los hechos, tomar conciencia de su conocimiento, de la manera como lo había adquirido y también de aquello que aún desconocía. Obsérvese que esta criticidad intelectual —como lo veremos más adelante— surge en respuesta a motivaciones personales, las cuales podríamos ubicar como una condición previa para el filosofar y en estrecha vinculación al desarrollo de la investigación científica. Sus mismas palabras confirman nuestra interpretación:

En el primer examen se me preguntó... por la estructura de la médula espinal. En lugar de describir esta estructura expliqué los métodos de investigación y los resultados que se obtienen por cada uno de los caminos... era el mismo principio que apliqué más tarde en mi Psicopatología general, no presentar un objeto que se supone fijo y establecido, sino los caminos por los cuales se le puede examinar en determinados aspectos.⁵

A mediados de esta etapa tan productiva, en 1907, cuando tenía veinticuatro años de edad, conoció a Gertrud Mayer, su futura esposa. Gertrud fue una figura muy importante en su vida. Ella hizo posible que la reflexión filosófica tomara impulso, ocasionando en él una toma de conciencia de aquello que se encontraba activo desde siempre en sí mismo, aunque velado por la razón. Y

ella fue también quien le posibilitó un nuevo contacto —más íntimo y profundo— con la fe y la trascendencia.

Los próximos años fueron ricos en encuentros diversos. Aunque continuaba consagrado a la medicina, sus mejores momentos los seguía dedicando a la lectura y al interés filosófico. Primero se acercó a la obra de Husserl, motivado por el método que ofrecía su fenomenología. Allí encontró confirmado lo que ya actuaba en él intuitivamente: un impulso hacia la realidad del mundo que metódicamente se preocupaba por esclarecer los supuestos de los que partía. Sin embargo, cuando tomó contacto con su propuesta filosófica sintió una profunda decepción. En 1910 apareció en la revista *Logos* el ensayo de Husserl, “Filosofía como ciencia estricta”, lo cual le dio ocasión para advertir la diferencia radical que distingue a las ciencias de la filosofía.

En las ciencias alcanzamos un saber reconocido de hechos, de carácter impositivo y general validez, pero a costa de ser siempre un conocimiento particular, dirigido a objetos especiales, bajo determinados supuestos. La Filosofía, en cambio, aclara el fundamento de la vida que yo mismo soy y quiero, y aquello otro que se hace perceptible en los límites, pero al precio de no aportar en las enunciaciones ningún conocimiento impositivo, de validez general, referente a la verdad esencial, en realidad la única esencial.⁶

Tomar la fenomenología por filosofía le parecía inadmisible, pues consideraba que por esa vía se corría el riesgo de reducirla a un papel contemplativo, que no avanzaba en nada más allá de lo que la ciencia misma podía procurar. Para Jaspers la filosofía era algo muy distinto, superior: el pensamiento sólo podía adquirir el estado de la filosofía si se lograba un movimiento que, al proyectarse hacia el interior de sí mismo, alcanzaba consecuencias en la vida práctica.

En esos años (1909), conoció personalmente al gran sociólogo Max Weber. Este fue un encuentro de amplias y variadas repercusiones. A su lado comprendió que la visión del investigador podía adquirir una extensión mucho mayor y desenvolverse tanto más, en la medida que su conocimiento estuviera atravesado por la conciencia de los límites de su saber. Y de este modo, Max Weber se convirtió en el representante más legítimo del “auténtico” filósofo de su tiempo. Con él coincidía en diversos sentidos. Por un lado, aquello que se había encontrado al modo de una intuición, Weber lo señalaba como una posición esencial: sus ideas estaban penetradas por la certeza de que el saber es limitado y, en consecuencia, esa insatisfacción le exigía explorar todos los dominios de lo cognoscible. Además, Weber le interpelaba y le estimulaba desde su obra y en lo personal, mostrándole que el camino filosófico era accesible y posible. Él logró el impacto que Husserl no había alcanzado; el pensar se aparecía ahora como una experiencia corpórea, concreta, factible.

Cuatro años más tarde accedió a la obra de Kierkegaard. Y este encuentro fue el disparador definitivo del despertar filosófico. Kierkegaard⁷ fue quien le inspiró en la idea de fundar esa reflexión desde sí mismo, aportándole su concepto de existencia. Y también fue gracias a este autor que tempranamente pudo distinguir entre conocimiento y actitud filosófica, llegando a elaborar el aporte más importante: su concepción de ser-hombre. Kierkegaard funda en Jaspers su antropología, Husserl su metodología y en línea pendular a su idea de hombre se desarrolla y funda su idea teleológica.

Hacia 1913, llega a la elaboración de una obra sistemática⁸ en la que desarrolla, desde una perspectiva analítica, los diversos modos de investigación vigentes en esos días: *Allgemeine Psychopathologie. Ein Leitfaden für Studierende, Aerzte und Psychologen*. Este escrito marca un hito importante en su producción, pues aún cuando se hallaba inscrito en el terreno de la psicología, la motivación fundaba una preclara conciencia crítica sobre el conocimiento.

...la intención de mi obra era liberar del seudosaber dogmático para fomentar la abierta visión investigadora, merced a la clara conciencia de los métodos y sus límites. Saber lo que sé no es en la realidad de la práctica científica cosa que va de suyo.⁹

Hasta ese entonces, el contenido y sentido de su vida se mantuvieron centrados en la tarea intelectual y separados de toda conciencia política. Un año más tarde (1914),¹⁰ la ruptura experimentada en todos los órdenes por el pueblo europeo, trascendería la conciencia de nuestro autor hasta llevarlo a una posición que ya no abandonaría hasta el resto de sus días.

Nunca más podría retornar a aquella vida paradisíaca, ingenua, dentro de su sublime espiritualidad, que existía antes de aquella guerra. La filosofía, con toda su profunda gravedad, se hizo entonces más importante que nunca.¹¹

Hasta aquí se desarrolla la primera parte de sus elaboraciones conceptuales, las cuales denotan —por el tinte de las preocupaciones tratadas— la génesis de su filosofía.

Casi sin darme cuenta, mi psicología había tomado en amplia medida el carácter de aquello que después he llamado ‘aclaración de la existencia’. Esta psicología no atendía solamente de modo empírico a establecer hechos y leyes de los procesos psíquicos, sino que esbozaba todas las posibilidades del alma que pueden mostrar al hombre, a modo de espejo, lo que puede ser, lo que puede alcanzar y en dónde puede caer; tales ilustraciones están pensadas como apelaciones a la libertad para elegir en acción interior, lo que yo quiero realmente.¹²

Un segundo intento por sistematizar sus ideas le llevó a producir *Psychologie der Weltanschauungen*,¹³ en 1919. Allí exponía el conjunto de posibles creencias, imágenes del mundo y actitudes humanas, con la intención de limitarse estrictamente a los hechos. Sin embargo, cuando muchos años después revisó esta obra, descubrió que en realidad ella expresaba ya una filosofía que pretendidamente deseaba circunscribirse a una psicología objetiva. Y esta es la razón por la cual él mismo, primero¹⁴ y luego también otros autores,¹⁵ consideran a éste como un “texto-enlace” que le conduce desde la psicología hasta la filosofía.

Cuando al cabo llegué a darme cuenta de que en las universidades no había en aquel tiempo ninguna filosofía que lo fuese verdaderamente, creí entonces que si la época no podía producir una filosofía, tenía, en vista del vacío y la debilidad, el derecho de anunciar la filosofía, decir lo que era y lo que podría ser. Sólo entonces, y ya estaba cerca de los cuarenta años, hice de la filosofía la tarea de mi vida.¹⁶

En 1920 se produce la muerte de Max Weber, lo cual le impactó doblemente: por un lado, su ausencia representaba la pérdida del referente intelectual, por excelencia; en segundo término, ahora se le hacía más patente que nunca el vacío en el que caía toda una época. ¿Qué fue propiamente Max Weber para Jaspers? ¿Cuál es la enseñanza que Max Weber ha dejado, aún para nuestros días? Estos son interrogantes que hallan su respuesta en el discurso conmemorativo¹⁷ pronunciado por nuestro autor en las honras fúnebres organizadas por los estudiantes de Heidelberg el 17 de junio de 1920. Allí se esboza, con rotunda claridad, el esquema sobre el cual edificaría su filosofía y la meta concebida para los tiempos por venir. Pero también constituye una aclaración sustancial para la ciencia, la filosofía y el papel del intelectual comprometido en lo social y lo político.

Un gran hombre había muerto y la manera como Jaspers se proponía honrarlo lo conduciría mucho más lejos que sus palabras. Ahora era preciso trabajar en el mismo sentido que Weber lo había hecho, continuando la realización y el entendimiento que antes se había tenido a su lado. Con este designio acepta una cátedra filosófica en Heidelberg, comenzando la enseñanza en 1922, el mismo año en que produce *Strindberg und Van Gogh*.¹⁸ Aunque este texto no forme parte de sus producciones mayores, conviene que nos detengamos en ella por el carácter nodular que representa para la evolución posterior de su pensamiento. Desde una perspectiva objetiva, se halla explícita en el texto la aplicación práctica de principios médicos y psicológicos al estudio de la esquizofrenia, tomando cuatro personalidades geniales: Strindberg, Van Gogh, Swedenborg y Hölderlin. Pero, además, de alguna forma, veladamente, da muestra del proceso de gestación de su pensamiento filosófico y de ese movimiento tan peculiar con que se deslizan sus ideas al

enfrentarse a problemas concretos —situaciones límites. Por eso, cuando hubo pasado más de un cuarto de siglo, añadió en la re-edición la siguiente consideración:

...toda investigación objetiva que deliberadamente se proponga inquirir los orígenes y las fronteras de nuestro ser resulta, en razón de su misma intencionalidad, filosófica. El estudio que sigue publicóse por primera vez en 1922 ...trátase en él de averiguar hasta qué punto es capaz la inteligencia de entender la vida y la obra humanas.¹⁹

Los años que siguieron fueron de escasa producción escrita, pero de gran profundidad en los estudios. La tarea de catedrático exigía un estudio metódico de la filosofía, su trabajo en ella. Y su camino fue trazado a partir de un punto central: recordar la auténtica filosofía, defenderla contra las tergiversaciones y la confusión. El resultado de estas reflexiones le llevó a elaborar obras de gran valor:²⁰ *Die Idee der Universität*, en 1923 y *Die geistige Situation der Zeit*, en 1931. De éstas, la segunda corresponde ubicarla en torno a su obra fundamental: *Philosophie*, publicada hacia 1932 y estructurada en tres tomos (*Philosophische Weltorientierung*, *Existenzerhellung* y *Metaphysik*). Esta fue, según él mismo nos lo recuerda, el tercer intento de producción sistemática, después de las obras ya enunciadas anteriormente.

En la *Philosophie*, Jaspers parte de tres métodos del trascender con la intención de mostrar de qué se trata en realidad en filosofía. No comunica conocimientos, sino el movimiento esclarecedor que lleva el pensamiento empírico y racional hasta sus límites extremos; donde no se recibe respuesta alguna en ninguna ciencia, en los cuales es posible hallar sus orígenes. Los tres tomos no se encuentran necesariamente vinculados entre sí, aunque cada uno de ellos derive del que le antecede. Cada uno arranca de su principio y se desarrolla con un modo particular. Sin embargo, están dirigidos hacia un mismo centro que confiere la unidad a la obra: su esencia no estriba en los pensamientos sistemáticos fundamentales, sino en lo que por virtud de ellos acontece. Al referirse en forma sumaria a su producción, nos aclara:

Por la 'orientación hacia el mundo' llegué, por virtud de un trascender impositivo, a la conciencia del carácter fenoménico de la existencia empírica (tomo I). Sobre este fundamento llego, trascendiendo en la 'aclaración de la existencia', a tener conciencia de lo que propiamente soy y puedo ser (tomo II). Desde estos dos supuestos se me hace patente en la metafísica el trascender a la trascendencia. Efectúo los procesos del pensamiento con los cuales el Ser mismo se me hace presente (tomo III).²¹

A diferencia de las obras sistemáticas anteriores, la *Philosophie* fue elaborada con rigurosa disciplina y comprometido sentir de su tiempo. La cruda experiencia de la Primera Guerra Mundial había sido sucedida por años de gran agitación social y política²² y ello traspasó su conciencia hasta arribar a una posición de gran criticidad. La cuestión que propone esta obra, desde la perspectiva metódica, lleva al hombre a tomar conciencia de los límites del saber al tiempo que lo impulsa hacia un progreso sin fin donde el filosofar acaece originariamente. Esa preocupación de pensar tanto como sea posible, encuentra su primer nivel —el despertar real del hombre— en la exploración del ser empírico del mundo, de donde se deduce el nombre de *Weltorientierung* asignado al primer tomo de la *Philosophie*. La llave de ingreso a tales intuiciones expectantes vienen formuladas por una serie de preguntas: ¿Qué somos nosotros? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Cómo nos hallamos en el mundo? Pero, aunque llegáramos a responderlas científicamente, bajo el impulso de exploración mencionado, será preciso juzgar si el hallazgo evidenciado es suficiente o si más bien se presenta como pura apariencia. Por ello la filosofía acude en este movimiento, para marcar los límites del saber y colocar en primer plano a la preocupación crítica. El modo de saber acerca de nosotros como de un otro al que observamos,²³ no alcanza esto que nosotros mismos auténticamente somos. Es preciso haber ganado la conciencia de mi "existencia", edificio central de la segunda parte de la obra: *Existenzerhellung*. En este salto la filosofía aclara la existencia y el hombre anterior, el de la posibilidad, puede ahora llegar a ser lo que es realmente. Sin embargo, esta es aún una meta provisional, pues la existencia no es para ella misma el final de su búsqueda; y en el afán por saber

lo que propiamente es, halla la conciencia de no ser sí mismo, lo cual lo impulsa al Ser. Por este motivo la *Metaphysik* cierra la última parte de la obra, mostrando la culminación de su principio fundamental: el movimiento —salto— que se produce una vez que el pensamiento fenoménico, el ser en sí como concepto límite, pasa a la trascendencia, ante el surgimiento de la aclaración existencial.

En este mismo año (1932) aparece publicada una segunda obra de carácter documental, *Max Weber, Deutsches Wesen im politischen Denken, im Forschen und Philosophieren*.²⁴ Con ella pretendía llamar a las conciencias, para recordarles la verdad posible en Alemania ante la invasión del nacionalsocialismo. Esencialmente, este es un ensayo que recuerda la dimensión política de Max Weber en un momento histórico con visiones completamente diferentes, las cuales, por contraste, muestran un pasado definitivamente aniquilado para aquellos días. Quería rescatar la figura del gran hombre y su claridad conceptual acerca de la democracia para evitar las desorientaciones vigentes, y aunque tenía conciencia de que con tal recuerdo se exponía al peligro, persistió en este intento.

Tres años después, invitado a disertar por la Universidad de Groningen, en Holanda, escribe *Vernunft und Existenz*,²⁵ donde toma impulso desde Nietzsche y Kierkegaard, aunque diferenciándose de ellos, para presentar el origen propio de su filosofía. Posteriormente, de su interés por la historia universal de la filosofía, surgirían dos obras: *Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens*,²⁶ y *Descartes und die Philosophie*.²⁷

Hacia finales de setiembre del año 1937 diserta en tres oportunidades, en Frankfurt, sobre tres temas centrales de su filosofía: el ser del Envolvente, la Verdad y la Realidad. Ellas fueron agrupadas en una obra que a la hora de su publicación se conoció como *Existenzphilosophie*.²⁸ Los años que transcurren luego, hasta 1945, significan un paréntesis en el cual es inhabilitado para el ejercicio de toda actividad pública. Jaspers ya tenía más de cincuenta años; y cuando cumplió los sesenta, el homenaje de sus seguidores y amigos debió realizarse en forma clandestina. Se encontraba exonerado de su cátedra universitaria y sus obras se hallaban proscritas. Mas su conducta interior permaneció idéntica a pesar de esas circunstancias:

Aún en la época del nacionalsocialismo...yo me he mantenido libre interiormente, no he cedido a ninguna presión para que cometiera alguna mala acción o pronunciase alguna falsa palabra pública...²⁹

Sin embargo, los peligros y condiciones hostiles bajo los que se desarrollaba su vida quebraron su empeño y energía, tornando imposible su trabajo. La labor proyectada en el terreno filosófico quedó relegada y su discurrir comenzó a tener misión y sentido sólo hacia el interior de sí mismo.

Después de 1945 retoma la producción escrita, pero esta vez con un tinte peculiar, pues estaba convencido de que debía alcanzar a todos los sectores de la vida y a todos los interlocutores posibles. De este modo, sus textos comienzan a asumir cierto lenguaje, más accesible, que haría posible su difusión más allá de los círculos eruditos. La radio y la prensa serían, a continuación, el vínculo directo con su pueblo.

Al año siguiente, publica *Die Idee der Universität*,³⁰ un texto que fue escrito bajo el mismo título de su anterior obra, pero que de ninguna forma debiera entenderse como una segunda edición de ella. Se trata más bien de una nueva redacción, con idéntica interpretación de las cuestiones fundamentales, pero fundada sobre la experiencia trágica de la última década. ¿Para qué situación histórica concreta³¹ escribió esta nueva versión? Veámoslo inmediatamente.

El pasado régimen nacionalsocialista había sumado dolorosas pérdidas a la universidad: los profesores judíos o los políticamente afectados por su oposición habían sido expulsados, otros

habían padecido el cautiverio o el exilio; y muchos más habían muerto. A fines de 1944 la universidad alemana tenía una representación mínima ante la sociedad. Y este fue el punto de partida de la reconstrucción, con posterioridad a 1945. Si se hace un balance de los años siguientes, veremos que la renovación pretendida inicialmente tuvo muy poca repercusión en la realidad. Se observaba cierta pasividad o retraimiento que hicieron que las reformas planeadas no tuviesen la influencia deseada. Básicamente, todos los intentos apuntaban a retornar a los años previos a 1933, sin tener clara conciencia de los defectos que el antiguo sistema había sostenido. Nadie se había dado cuenta, todavía, de que las universidades de aquella época, por su retracción ante lo social y político, al encerrarse en la tarea puramente científica habían tornado vulnerable a la clase intelectual, desarmando sus posibilidades de ofrecer alguna ofensiva a las pretensiones nacionalsocialistas. Y esta fue, precisamente, la condición que llevó a Jaspers a abrazar la idea de universidad.

Si las innovaciones planteadas en su obra fueron seguidas de realizaciones concretas en la realidad, ese es un examen que escapa a nuestras intenciones. Es poco probable que en condiciones políticas tan singulares, como las que vivía Alemania en aquellos tiempos, se pueda hablar de una línea directriz para las acciones emprendidas. Lo que sí podemos afirmar es que la libertad suprimida por el régimen nacionalsocialista fue sobradamente alcanzada y superada en los años siguientes, siguiendo la línea trazada por Jaspers, y que la problemática más importante por él señalada se situó en el centro del espíritu reformador que llevó a la universidad alemana a ser lo que es hoy. Basta para confirmar esta percepción nuestra el estudiar los temas principales tratados en la reunión de Hinterzarten, en 1953; en la reunión de Honnef de 1955; y la propuesta estructural que asumiera el Consejo Científico a partir de 1958.³² Resulta impresionante ver cómo los temas de Jaspers se hallan presentes en sus respectivas agendas: objeto y finalidad de la universidad, la universidad como comunidad, la vinculación con la sociedad, la libertad académica.

Desde entonces, la labor filosófica le llevó a concentrarse en la producción de dos obras, consideradas por él como el último intento de elaboración sistemática. Sus títulos fueron *Von der Wahrheit. Erster Teil der Philosophischen Logik*, publicada en 1947 y *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, aparecida un año después.³³ Ambas se complementan, fueron pensadas la una en función de la otra: la primera es una exploración metodológica para aclarar la conciencia histórica de la época que se apoya en la realidad develada por la segunda. Por eso, al presentarlas se expresó del siguiente modo:

Por medio de la Lógica Filosófica quisiera colaborar en la conciencia lógica que nuestra época tiene de sí misma, de modo que responda a nuestro nuevo filosofar tanto como la lógica de Hegel al idealismo y como la lógica inductiva (Stuart Mill) a la época positivista... En la Historia Universal... quisiera —sin exposición cronológica— presentar al filosofar que hallamos en la historia como el gran fenómeno —fenómeno conexante dondequiera— de la revelación del Ser en el ser del hombre..., un fenómeno, en fin, que impulsa a una grande y articulada unidad de los contrarios, que llega a un límite donde fracasa la irresolubilidad en el tiempo, y por virtud del fracaso descubre la verdad del Ser trascendente.³⁴

El tema de la historia y de las transformaciones que en ella ha experimentado la vida humana se encuentra una vez más en el centro del segundo texto. Al intentar componer una imagen total, unitaria y conexa de la historia —nos advierte— se realizan involuntariamente ciertas intuiciones universales que prestan unidad a su conjunto, llegando, finalmente —al modo de Hegel— a pensar un único sentido unitario en el que queda ordenada toda la multiplicidad. Pero esas intuiciones proceden de símbolos, no de realidades, que pueden quedar sin crítica e inconscientemente indiscutidas. Por ello, en una actitud de explícita crítica, Jaspers se propone partir de otra concepción:

...la humanidad tiene un origen único y una meta final. Pero no conocemos en absoluto ni este origen ni esta meta. Únicamente los entrevemos en el vislumbre de símbolos equívocos entre los que se mueve nuestra existencia... de esta suerte se despliega ante nosotros una imagen de la

historia en la cual pertenece a la historia, primero, lo que como hecho único, irreplicable, ocupa un lugar intransferible en el proceso unitario de la historia humana, y segundo, lo que tiene su realidad e indefectibilidad en la comunicación o continuidad del ser humano.³⁵

Indudablemente, una interpretación mecánica de los supuestos jasperianos daría por tierra la posibilidad de seguirlo en sus reflexiones. Y aunque este no sea el momento oportuno, ni necesario a nuestros fines, cabe continuar deteniéndonos sobre estas cuestiones. Se trata por tanto de elucidar que las preguntas fundamentales son: ¿Cómo se forma la conciencia de nuestra historia y de nuestra situación presente? ¿Cómo se nos patentiza la “unidad” de la humanidad? Preguntas que vinculan y distinguen la “vida histórica” (*geschichtlichen Leben*) del hombre, en cuanto es una historia personal del ser-en-sí-mismo, de la “realidad histórica” (*historischen Realität*) del mundo, es decir, de la historicidad externa. Así, entre el origen, que no se puede representar o imaginar, y la meta, que tampoco se puede patentizar como figura concreta, se desarrolla nuestra historia efectiva personal, mientras que, mediante los símbolos —cifras— de la historia externa se presenta ante los ojos lo que como realidad no tiene ninguna forma. Pero una y otra concepción se hallan en conexión y según se piense cada una de ellas será la otra y, lo que es más importante, la conciencia de la propia historia y de la situación presente estará así determinada.

Como podrá observarse, la figura descolante en que Jaspers asienta sus tesis viene dada por el carácter profundamente humano que confiere a la historia como existencia humana, por donde corre la vida y desde la cual nos hablan los pensadores de todos los tiempos en virtud de la razón y la comunicación.

En los años siguientes, su labor se concentrará nuevamente en lograr un lenguaje adaptado —pero no menos sustancial— a un auditorio más vasto. Los escritos predominantes estarán esta vez vinculados más decididamente a los temas de Dios, la libertad, la trascendencia y el lugar del hombre ante la moderna orientación científico-técnica. Entre ellos, destacamos: *Einführung in die Philosophie*,³⁶ editado en 1950; *Vernunft und WIDERvernunft in unserer Zeit* y *Rechenschaft und Ausblick*,³⁷ que aparecen dos años después y, *Die Atombombe und die Zukunft des Menschen*,³⁸ publicada en 1958.

Existieron, todavía, una veintena más de producciones, pero sobre ellas sólo quisiéramos detenernos en *Die philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*³⁹ que apareciera en Munich hacia 1962. Muchos de los asuntos referidos al origen de la fe filosófica, tratados a lo largo de su obra, pedían ser comprendidos dentro de una visión más extensa y fundamentada. Un primer intento ya había sido esbozado dos años antes cuando, como homenaje al 70 aniversario del nacimiento de Heinrich Barth, participó en la elaboración de un volumen con un artículo destinado a tratar esta temática. Pero Jaspers no había quedado satisfecho con su labor, y partiendo de este esbozo construyó el libro referido. La nueva versión parte de interrogar, en la historia de la fe y la Iglesia, las razones por las cuales aún no ha sido posible hacer realidad el “ethos” de la verdad en el pensamiento y acciones prácticas de todos los hombres. Es un punto de inicio similar al planteado en su *Origen y meta de la historia*, en la cual se servía del concepto “tiempo-eje”, que pretende construir un suelo común para la pluralidad de las creencias sosteniéndolo en la claridad del modo de pensamiento, en la veracidad y en un saber fundamental que torna posible la “comunicación” ilimitada. Por eso, ya al inicio mismo del texto, expresa:

Estas páginas quisieran hablar desde el origen de la fe filosófica, viva desde que los hombres piensan, y quisieran mostrar cómo la perdida fe en la revelación no excluye en modo alguno la apropiación siempre renovada del insustituible contenido de la verdad de la Biblia... en la situación de nuestros días, la transformación de la religión bíblica para nosotros, occidentales, la de las otras religiones para sus creyentes, y la de la filosofía para todos, resulta casi palpable.⁴⁰

Finalmente, este libro, que recoge todo el pensamiento filosófico-religioso de Jaspers, presenta un movimiento peculiar al tratar en una novedosa articulación los temas de la ciencia, la filosofía y la

teología. Por ello será parte fundamental de nuestro estudio tanto al tratar de esclarecer su posición como en el momento de contrastar estas ideas con las de Newman.

Al procurar poner punto final a este recorrido, nos surge todavía una aclaración que viene a ser permitida desde el carácter mismo de la filosofía de este autor y desde la perspectiva en que nos ubicamos al acercarnos a su obra. Karl Jaspers muere en Basilea el 26 de febrero de 1969, cuando apenas acababa de cumplir los 86 años. Este gran filósofo no dejaba tras de sí una “escuela”, mucho menos un claro sistema filosófico. En el andar de su vida había producido un conjunto de obras singulares que no representaban en absoluto un sistema. Contra ese sistema, como visión total y acabada, entendido como ideología, había luchado desde todos los frentes. Y justamente por ello había logrado realizar su ideal, en el que la verdad no aparece en una afirmación aislada, sino en medio del movimiento que bracea y conjuga el todo en un solo pensamiento. Es por este sentido, explícitamente formulado desde el inicio de su pensar filosófico, que la suya se convierte no en una filosofía de contenido, a la cual se podría capturar meramente con la lectura y el uso de la memoria, sino en una apelación a la existencia del hombre. Sin embargo, o a pesar de ello, a la hora de cerrar esta aproximación biográfica sabemos que hemos intentado llegar a aquello que para el filósofo era lo más importante: penetrar en cierto clima filosófico que nos permita hacer de sus textos una presencia viviente.

III. Génesis de las ideas acerca de la universidad

Antes de abordar el pensamiento de Jaspers sobre la idea de universidad, la cuestión inicial que deseáramos esclarecer es la de su punto de partida. Este asunto no tiene el interés puramente metodológico de querer acompañar al autor desde los primeros pasos de su reflexión, sino que apunta a validar nuestro intento, interesados como estamos por revivificar sus reflexiones para el tiempo presente. Además, a ello se le suma una motivación interpretativa por medio de la cual nos proponemos acceder a identificar la posición y orientación del autor, cuyas consecuencias parecerán sólo más tarde. De este modo, a lo largo de este apartado trataremos de demostrar una tesis: al elaborar la idea de universidad, Jaspers no partía de un *a priori*, sino de una experiencia concreta que al despertar su conciencia lo conduciría a interrogarse por el origen y el destino de la universidad. Pero para acercarnos a aquello que constituye el origen y fundamento de la universidad, nada mejor que recoger este testimonio de sus palabras:

Cuando... tomé una cátedra de filosofía, tuve la conciencia de que era entonces cuando comenzaba de veras a poner en obra el estudio metódico... había abrazado la idea de ser catedrático con toda conciencia, incluso con pasión... para esta idea de universidad, en la cual esta filosofía está en su hogar, he vivido con todas mis fuerzas y la he amado a pesar de que en la realidad siempre fracasa.⁴¹

¿Cuál es, en consecuencia, su punto de partida? ¿El ideal de la universidad? ¿O acaso la existencia real de la universidad? Estas preguntas, formuladas esencialmente para impulsar nuestra reflexión más que para hallar una respuesta, no pueden menos que conducirnos a aceptar que al tratar el tema de la universidad nuestro autor siempre procedió de manera fluctuante. Así, por ejemplo, ya en la introducción de “La idea de la universidad”⁴² comienza sus reflexiones apelando a la renovación de su espíritu originario, dando a entender que a la luz de ese espíritu es posible hallar la norma para juzgar todas las realidades especiales de la institución. Más adelante, en cambio, se desliza hacia el examen de problemas más cercanos a la existencia, atribuyendo a la solución de éstos la condición necesaria para la realización del ideal. Es que para Jaspers, la *idea*—existencia posible— y la *vida*—existencia empírica— de la universidad se vinculan directamente, abriendo un panorama tan real y verdadero como diverso e irreductible. De un lado, el ideal de la universidad, al manifestarse como un fundamento esencial, deja entrever el sentido mismo que la sostiene. Del otro, desde el nivel puramente objetivo, se hallan las necesidades vitales de la institución. Pero recorrer uno u otro camino no constituye por sí mismo el fondo de la cuestión. Es preciso salvar la distancia que separa ambas visiones y aproximarse en la búsqueda

de una síntesis que posibilite hallar la vida de la universidad y, en ella, aquello que constituye su sentido.

Nuevamente es lícito preguntar: ¿Cuál es, entonces, el punto de partida? Si es verdad que la primera preocupación que se le aparece proviene de una problemática concreta, ligada a la existencia, en la cual él desarrolla todo un camino de vida, el punto de inicio que guiará toda su reflexión estará referido a la realidad que habita en el origen de la universidad. Pero ello no puede sostenerse con firmeza si le oímos decir:

La variedad de los puntos de vista que debimos adoptar pudo derivarse de lo uno, de lo que todo depende, de la idea de universidad como tal: el vivir de ella y en ella es lo que constituye el sentido de la alta escuela.⁴³

Una enunciación semejante supondría que la idea es algo capaz de ser comunicado, como un objeto conceptual que puede ser enseñado y aprendido. Sin embargo, el adherirse lisa y llanamente a dicha idea dejaría por consecuencia el olvido de la situación histórica presente que, al huir, deja escapar la realidad. Por eso, en la segunda parte del enunciado, Jaspers se cuida de enfatizar que es preciso "... vivir de ella y en ella...".

Luego, la problemática de Jaspers no puede plantearse si no es en la síntesis de la polaridad que vincula idea y vida —existencia— de la universidad, pues la pregunta por el ideal asume, al mismo tiempo, la pregunta por aquel que interroga. El punto de partida nos muestra que el a priori; es decir, la idea, se halla inseparablemente fundida con aquello que significó su experiencia concreta en la universidad y que la interrogación no habría sido posible si no se conjugaban ambas vertientes en el mismo instante. Por eso la tarea de reconstruir la institución le significó asumir que, aún cuando ella se encuentre orientada hacia un ideal, en su realidad sólo se le aproxima y luego, que para dar cumplimiento a su esencia se debe trabajar reflexivamente sobre ella.

La consecuencia que podemos extraer ahora es bien necesaria. Tal como lo referimos anteriormente, nuestra posición en este estudio no asume dilucidar la lógica empleada por el autor en su obra; tampoco nos alienta un afán histórico, ni tan siquiera explicativo. Recurrimos a Jaspers, como antes a Newman y posteriormente a Ortega y Gasset, impelidos por superar las visiones objetivas y reductivistas en las que se halla sujetado el discurso latinoamericano sobre la universidad. Nosotros quisiéramos ir más allá de esas observaciones inmediatas que tan sólo describen una situación, pero con el resguardo de hallar un terreno donde la idea de la universidad nos permita conocer lo que es, en su sentido originario, y aquello que puede realmente llegar a ser cuando la reflexión participa de esta búsqueda de sentido. Y este fue el motivo por el cual se tornó impostergable la cuestión de clarificar el punto de partida en Jaspers.

IV. La idea de la universidad en la filosofía de Karl Jaspers

Resulta difícil dar cuenta de la obra filosófica de este gran pensador; más aún, el intentarlo sería igualmente problemático, pues dejaría en nosotros el vago sabor de la insatisfacción. Ocurre con Jaspers aquello que se suscita cuando en nuestro interés prima la necesidad de apropiarnos vivamente de la sustancia de las ideas. A Jaspers hay que entenderlo y comprenderlo a partir de sus textos; esta es la condición excluyente. Por eso las anotaciones que vendrán deberían interpretarse como referencias útiles tan sólo para asistir a nuestro entendimiento de la obra.

A continuación nos proponemos como finalidad establecer las relaciones evidentes que ligán muchas de las manifestaciones de su filosofía con las proposiciones fundamentales que elaboró para la universidad. Interesa, por tanto, saber cuál es el sentido de la filosofía jasperiana, qué podemos buscar y hallar en ella, qué nos dice y, ante todo, poner en claro la vinculación que guarda con "La idea de la universidad", averiguando hasta qué punto tienen que ver una con la otra. Aun cuando esta pretensión pueda parecer ociosa y hasta obvia, creemos que se manifiesta

ante nosotros como un deber ineluctable. Se está acostumbrado a pensar, apoyándose en palabras de Jaspers, que la universidad tiene por objetivo la investigación, la transmisión del aprendizaje y de la cultura;⁴⁴ o bien, que ha llegado el momento de reintegrarle las ciencias técnicas,⁴⁵ dejando pasar, casi con descuido, el exquisito movimiento reflexivo mediante el cual nuestro autor se ocupó del tema. De este modo, quienes leyeron una y otra vez su texto sobre la universidad, al no apropiarse del contenido filosófico total de su obra, han guardado de ella frases, comentarios, definiciones que tornan vano su esfuerzo interpretativo. Este problema también fue visto por el propio Jaspers; por eso cada vez que componía un nuevo libro se obligaba a comenzar de nuevo en un intento que remitía siempre a un mismo punto esclarecedor. Lamentablemente, ello no ocurrió al escribir “La idea de la universidad”, pues se encontraba urgido por servir con su reflexión al momento histórico de la reconstrucción y ello es lo que nos invita a realizar este intento.

Al asumir la idea de ser catedrático, la primera cuestión que se le presentó para resolver estuvo signada por una pregunta: ¿qué enseña la filosofía? Pero la respuesta conjugada por Jaspers no nos exime de recorrer algunas situaciones previas.

Imaginemos por un momento el pensamiento que crece, brota, no tan sólo por las contingencias de un tiempo definido —la guerra, los disturbios de posguerra, el nacionalsocialismo— sino además por una ruptura histórico-filosófica que le afecta de manera singular. A la vista de la historia de la filosofía, Jaspers percibía el enorme corte que significaba su época. Desde Parménides hasta Hegel, a quien había recurrido repetidas veces por considerarle fuente inagotable de estudio, la Filosofía había sido el refugio seguro del pensar de Occidente. Dos mil quinientos años entregados al esfuerzo de construir el “Logos”⁴⁶ en forma universal y sistemática, habían dejado, sin embargo, a un hombre perplejo, inválido y solitario, del que nada se conocía realmente.⁴⁷ Todo lo cual contribuía a sentir que después de Hegel la filosofía había perdido su sentido y su grandeza. Las nuevas propuestas estaban demasiado interesadas en adquirir el estatuto de las ciencias y bajo este impulso se había desencadenado su declive actual.

Durante cierto tiempo, él mismo había asistido al llamado de la ciencia, creyendo encontrar en ella el acceso a lo verdadero, tras lo cual, una vez que hubo tomado conciencia crítica, se produce su ingreso a la filosofía. El camino recorrido y desandado le había provocado el asumir un nuevo punto de partida: había comprendido las limitaciones de la ciencia; y el filosofar se presentaba ahora despojado de confusiones. Como profesor:

debía mostrar la filosofía en su pureza, en formas metódicas, en estrecha conexión con las ciencias, partiendo de una reflexión inconfundiblemente científica, sin la ilusión y la confusión de una filosofía que pretende ser científica y de general validez, como lo es la ciencia.⁴⁸

¿Cuál es, entonces, el contexto desde el cual es posible asistir a la formulación de su filosofía? En primer lugar, la crisis de la conciencia histórica frente al ocaso de la filosofía occidental, al percatarse de que la unidad lograda hasta Hegel se había perdido. En segundo término, Kierkegaard y Nietzsche, quienes con sus anuncios marcan la desazón y la urgencia de un retorno necesario sobre sí mismo, un reencuentro con el propio yo, donde la única garantía se halla depositada en el hombre mismo. Al mismo, también Marx, quien se le aparecía como un profeta de la historia dentro de un mundo vacío de Dios.

Él había observado, esencialmente, a partir de Hegel, que existía un tipo de pensamiento que situaba al hombre como fatalmente encadenado a su época y que a ese hombre no le quedaba otra cosa más que ser en ella y por ella. Por el contrario, para Jaspers el hombre es un sujeto singular que vive en el tiempo y puede adquirir conciencia de su existencia dentro de las formas históricas, alcanzando, por ese acto de conciencia, la explicación de sí mismo en la verdad inmutable. Por eso, el despertar a la conciencia del origen y de la auténtica situación histórica tornábase para él como un acto inexcusable. En consecuencia, su filosofía tenía que apuntar primero a reconocer la significación histórica de la época; y en segundo lugar, partiendo del avance histórico y universal del espíritu, a restaurar la verdad eterna.

Pero, y aquí tocamos el punto esencial de su filosofía: ¿Cuál es la verdad? La pregunta y su respuesta no se encuentran más que en sí mismo, para Jaspers. Ya formular la pregunta da cuenta del avance logrado por la conciencia; nadie tiene la respuesta, pero cada uno puede trabajar por aquello que a él personalmente se le manifiesta como verdad. Es esta filosofía una apelación, una llamada que moviliza, pero que no satisface. Sin embargo, da algunas señales. Para poder hallar la pregunta —nos dice— es preciso, ante todo, saber pensar filosóficamente y ello se alcanza cuando se recurre a los grandes filósofos, a aquellos que tuvieron y conservaron la visión de su propia conciencia inquietante ante su mirada y expuesta a su tiempo. De ahí que le importase ofrecer a sus alumnos la oportunidad de encontrar las ideas en su origen. Sólo en ese hallazgo esencial, que son la realidad del hombre, se podía llegar a la conciencia del ser y a su propia comprensión.

...La base de nuestro filosofar está en la tradición; es un ejercitarse en Platón, Kant y los demás grandes maestros. Pero bien entendido que tales estudios apenas podrán darnos fuerza para el presente sin el aditamento de Nietzsche, Kierkegaard y Marx.⁴⁹

Pero aún se exigía dar un paso mayor, con el cual llegaría a enunciar una segunda tesis para su enseñanza. En efecto, Jaspers conocía los alcances y limitaciones de la filosofía profesional que se impartía en la universidad de su tiempo. Es decir, en los cursos de filosofía se podía conocer muy bien los conceptos —él mismo había experimentado esa clase de formación— pero aún faltaba algo: llegar al sentido, redescubrir aquello que puede ser encendido de nuevo en cualquier tiempo y lugar. Descubrir que el filosofar es praxis. Por ello, afirmaba:

La condición substancial de nuestra verdad es la apropiación de nuestra base histórica ...nada debe ser olvidado si no queremos descender; pero todo tiene que ser pensado desde uno mismo, originariamente, si el filosofar ha de ser auténtico... tanto más claramente escucho la lengua del pasado, tanto más próximo siento el calor de la vida, cuanto más resueltamente exista como yo mismo partiendo de las condiciones y supuestos de la época presente.⁵⁰

Era ésta una filosofía diferente, asentaba su carácter esencial en la práctica viviente del pensamiento pretérito y no en el cultivo intelectual de los conceptos. Por el contrario, en su círculo universitario la filosofía pretendía ser científica y llegaba al extremo de no desear separarse de ella. Inevitablemente, bajo estas concepciones Jaspers sintió muy pronto el juicio de sus colegas, el aislamiento, la exclusión; y ello hizo que su pensamiento fuera percibido como “extraño”, aún hasta nuestros días.

En su pensamiento, el filosofar se presenta bajo dos concepciones que, aunque permanezcan objetivamente indemostrables, pueden ser realizables prácticamente. En primer lugar, él había tomado de Kierkegaard y luego de Nietzsche la idea de filosofar desde el punto más profundo del hombre. Más exactamente, desde aquel hombre que se encuentra permanentemente expuesto a la nada, desgarradoramente herido en su humanidad. Por ello, en lugar de deslizarse hacia la nada, buscaba un terreno firme que mostrara de manera inmovible la alternativa de la época —todo— como una cuestión del destino espiritual del ser de la humanidad. El hombre podía ser un objeto cognoscible para las ciencias, pero para la filosofía era diferente. Filosofar equivalía a descubrir el ser del hombre en el tiempo como espíritu que construye la idea de un todo, en su existencia empírica y como existencia posible referida a la trascendencia. De ahí que la primera consecuencia de esta filosofía sea lograr la autonomía del hombre —existencia posible— frente a toda autoridad mundana.

En segundo lugar, si el asiento del hombre se funda únicamente sobre sí mismo, la pregunta sobre su ser se torna más apremiante. El hombre está sujeto en una posición de incertidumbre, impelido hacia el vacío, preso en el conocimiento absoluto que le provee la ciencia; pero en referencia a esa existencia total del mundo él se encuentra sólo, en posición de nada. Sí mismo es nada, lo que es sólo lo es en relación con aquello que existe eternamente, que es el Ser. De donde arriba a desarrollar su tesis metafísica:

...únicamente la trascendencia es el Ser real. Que exista la divinidad, ya es suficiente. Estar cierto de ella es lo único que acerca de ella importa. Todo lo demás deriva de eso. El hombre no es digno de atención. Únicamente en la divinidad está la realidad, la verdad, la inmutabilidad del ser mismo; allí está la quietud, allí está el lugar de la procedencia y de la meta del hombre...⁵¹

Puede deducirse de lo anterior que la esencia de la propuesta jasperiana no estriba en pensamientos sistemáticos, sino en aquello que por virtud de ellos acontece. Su filosofía no sabe lo que existe —ni pretende saberlo. No es ontológica sino penetrativa.

Desde este punto de vista, la filosofía ya no podía entenderse como el conocimiento de una imagen del mundo —pues la imagen resulta de la suma de visiones que provee la ciencia— ni como el conocimiento de los sistemas y obras doctrinales de la historia de la filosofía —con tales saberes sólo se roza la superficie del pensamiento. La filosofía exigía un desarrollo peculiar en el cual queda afectado, comprometido, lo más profundo del ser del hombre. Si la filosofía perdía cada día más su importancia en el mundo, ello se debía a la ausencia de una configuración que pudiese devolver al hombre aquello más esencial y particular: la filosofía como praxis. Por ello, afirmaba:

Filosofar es la praxis de mi origen pensante mismo, praxis por virtud de la cual se realiza en el hombre particular la esencia del hombre en su totalidad. Esta praxis brota de la vida en aquellas profundidades donde la eternidad roza al tiempo, en modo alguno en la superficie donde se mueve en fines finitos, aún cuando aquella profundidad sólo se manifieste para nosotros en la superficie... la praxis filosófica sólo se realiza por completo en las cimas del filosofar personal, mientras que el pensamiento filosófico objetivado no es más que preparación para ella o recuerdo de ella. En esas cimas, la praxis es la acción interior en la que llego a ser mí mismo, es la patentización del Ser, es la actividad del ser sí mismo, que al tiempo se siente como la pasividad de encontrarse relegado a sí mismo. El misterio de estos límites del filosofar, en donde únicamente la filosofía es auténtica, circunscribe cada vez más la extensión del pensamiento filosófico.⁵²

Llegados a esta instancia, es preciso advertir que el legado jasperiano gira en torno a aquello que en sí mismo no puede llegar a ser un algo definido, tomando distancia de los medios racionales para ubicarse con mayor cercanía junto a la lógica “existencial”. Pero, ¿qué significación adquiere su filosofía con esta distinción? Desde luego, la preocupación fundamental de Jaspers no estriba en lograr un saber filosófico imposible —no existente— el cual podría adquirirse como posesión. Su meta es otra. Por medio de la consideración objetiva —ciencia— busca aclarar los supuestos y construir críticamente el pensamiento. Por medio del cercioramiento del saber fundamental, siempre inconcluso, y en consecuencia, siempre en progreso, pretende generar el ámbito filosófico en el que la filosofía se torna real sólo cuando el hombre se realiza a sí mismo. Y finalmente, mediante la búsqueda de la verdad que cada uno puede llegar a ser, deja paso a presentir cuál es el lugar del hombre en el Ser, experimenta su propia y única historicidad y halla su fundamento histórico.⁵³

Dos consecuencias pueden deducirse de lo anterior. Primero, la propuesta de Jaspers invita a participar de algo que, en cuanto tal, no existe precisamente como objeto, pues no produce afirmaciones ni busca adhesiones. Por el contrario, se opone a asumir movimientos dogmáticos de pensamiento. Se trata más bien de participar de un modo de pensamiento que pretende lograr cierto distanciamiento entre el que piensa y lo pensado; lo que sucede cuando lo que se hace pensando alcanza simultáneamente la conciencia de la reflexión. Por ello, la segunda proposición que deducimos de su filosofía nos conecta directamente con la idea de libertad y seriedad.⁵⁴ Las objetivaciones de mi libertad constituyen el primer plano, en el que actúa mi seriedad por motivos procedentes del fondo existencial. La seriedad en el pensar puede asimilarse al movimiento por el cual el ser-yo-mismo se encuentra afectado, suspenso y perplejo por la vida misma. Fruto de una situación límite, el pensar asciende por encima de la indiferencia y la mera contemplación, exigiendo una respuesta que implica la acción más interior del ser humano. Pero si nos quedásemos en el plano de la objetivación, en la aprehensión y dilucidación de lo fáctico que acontece, correríamos el peligro de dejar fuera de nuestra conciencia el conocimiento alcanzado y,

en consecuencia, nos desviaríamos de lo existencial. Entonces resulta que debemos entrar en contacto con lo esencial: llegar a ser nosotros mismos en el obrar interior y exterior. Y este es, finalmente, el sentido primero del filosofar como praxis en Jaspers.

Esta es la problemática central —la de la puesta en claro de la existencia— que llevaría a diversificar su entendimiento de la filosofía como praxis en cinco interrogantes fundamentales, los cuales se vinculan en estrecha correspondencia con los planteos que recorre en “La idea de la universidad”. Pero como para él cada pregunta y cada respuesta resultan de la vida misma y se ubican en una continuidad histórica que asume la tradición, por la cual “...llegamos a ser lo que somos”, las cuestiones decisivas evocan muy de cerca las preguntas fundamentales que se formulaba Kant:

1. ¿Qué puedo saber?
2. ¿Qué debo hacer?
3. ¿Qué puedo esperar?
4. ¿Qué es el hombre?

Sin embargo, a pesar de la aparente sumisión al legado kantiano, es preciso advertir que esas preguntas reviven en otra forma, transformadas por la vida —existencia— y ligadas a la conciencia esclarecida de su época. Así, ellas le suscitaron otras: la pregunta por la ciencia, por la comunicación, por la verdad, por el hombre y por la trascendencia.

A. La ciencia

La pregunta por la ciencia procede de la toma de conciencia de los límites en la orientación filosófica en el mundo.⁵⁵ Aquí se debe advertir que, cuando nombra la palabra mundo, se refiere a dos cosas distintas que por virtud del movimiento de la una a la otra quedan enlazadas. Corresponde a la primera distinción comprender al mundo como totalidad de lo otro que es investigable. Otro que existe para el hombre como no-yo, como lo extraño, como la materia y también como el otro yo que es no-yo, al cual trata como a otro en la vida de relación. En segundo lugar, el mundo es su mundo, es el lugar temporal de la existencia donde el ser-yo se encuentra en su no-yo. Otro aspecto a tener en cuenta resulta de considerar las articulaciones que se derivan como consecuencias de estos modos de aprehender el mundo. Así, cuando se piensa el mundo objetivo como lo extraño, como no-yo, el sujeto se encuentra en los ámbitos de la conciencia en general. Mientras que cuando piensa al yo que existe en ese mundo, se tiene a sí mismo como existencia empírica.⁵⁶

Por otra parte, para Jaspers, todos los modos del pensar asumen la perspectiva de replantearse la cuestión del origen y destino del hombre: es la búsqueda del ser. Cuando el que busca inicia su marcha y encuentra el ser objetivo —el objeto— claramente se halla entonces en el mundo de lo concebible. Pero allí el ser no se revela propiamente; y es preciso llegar al límite donde los modos del ser aparecen como perspectivas para el pensamiento. Es decir, como existencia y trascendencia que, contrariamente al ser objetivo, se presentan como dos puntos imaginarios, pues sólo se llega a ellos con el pensamiento. Por la experiencia de este límite, el que busca encuentra la existencia posible y, al buscar, filosofa. Por eso:

El ser es primeramente la pregunta por la perplejidad de la ‘existencia’ en la existencia empírica, la cual, por el filosofar, impulsa hacia el ser por el camino del pensar.⁵⁷

Cuando la conciencia en general cree conocer el ser en forma de validez universal, el filosofar ya no es filosofar de la posible existencia, pues la conciencia general posee sólo las ciencias como

modo de conocer objetos en el mundo y eso es lo que las ubica en la esfera de la orientación hacia el mundo, ya que en sí mismas no buscan el ser.

Estos son, en apretada síntesis, algunos de los rasgos que nos permitirán representarnos el lugar que ocupa la ciencia en la filosofía de Jaspers. Corresponde ahora definirla por lo que lleva de suyo, en el movimiento que genera y también por aquello que ella está privada de ser, en cuanto que tropieza con los límites. Veamos esto.

La ciencia es, primero, un saber impositivo de validez general; segundo, un método que enseña a dominar, a prever y a anticipar todos los casos posibles; tercero, un todo sistemático que muestra la unidad de lo cognoscible. En cuanto tal, se presenta ante el hombre investigador otorgándole la sensación de haber conquistado definitivamente un imperio, al tiempo que le arrastra consigo para que vivencie los límites de la ciencia. ¿Cómo ocurre esto? El hombre, después que ha abandonado su condición de ser-ahí y se convierte en un ente conciente, pensante, queda en esa existencia empírica inseguro, inquieto, angustiado. Aparece entonces la ciencia que le proporciona, en la manera que lo consigue, un firme terreno donde sostenerse y abandonarse confiado. La ciencia le resuelve todas sus insatisfacciones, pero en el andar del conocimiento ella acaba por revelar la conciencia de sus límites. Con el primer límite se encontró cuando, tratando de aprehender el objeto puro, debió dejar lo subjetivo, a fin de alcanzar la verdad de validez universal. El sujeto individual le quedó relegado a segundo plano a fuerza de considerarlo como error de perspectiva, como valoración arbitraria, como simple opinión o punto de vista, y al cabo debió tomar conciencia de que por este camino se le había robado el alma.

Como 'posible existencia' me doy cuenta de que, en mi ser investigador, en concepto de 'conciencia en general', he anulado, excluido para mí lo que, por esta conciencia nunca me puede ser accesible tal como es ello mismo y de que el mundo de la 'conciencia en general' no es, por tanto, todo. Desde este límite en el cual, para la ciencia, lo que ella ha eliminado ya no es conocido como lo mismo que era y ni siquiera puede ser ya sentido, ya nos dejamos hablar por la aclaración de la 'existencia' y la metafísica.⁵⁸

Un segundo límite se experimenta en la pura objetividad como tal. El investigador conoce, desarrolla un saber impositivo, pero descubre allí mismo que lo impositivo no es lo absoluto; domina el mundo, pero éste le muestra que aún puede hallar situaciones no previsibles; consigue crear unidades teóricas y empíricas para ver al mundo, pero ellas no son, en modo alguno, la unidad del mundo. Y esto es lo que da sustento en Jaspers para plantear que el sentido de la ciencia no se encuentra en el objeto del conocimiento, sino en el límite desde el cual se investiga. Por eso la reflexión sobre la universidad⁵⁹ incluye también la relación ciencia-filosofía y exige un ámbito común para realizar la investigación que, por la crítica, ingresa en la amplitud y la libertad del pensamiento.

La universidad es el lugar donde todas las ciencias se encuentran; pero ello no significa que deban asumir un contenido unificante, pues entonces se estaría favoreciendo la instauración de una creencia; tampoco supone que todas las especialidades se agrupen ordenadamente unas a otras en posiciones jerárquicas. La universidad debe aspirar a elevarse aún más, porque bajo el designio de lograr la unidad del saber está llamada a construir un todo que, aunque jamás podrá ser acabado, representa la concepción del mundo en cada época.⁶⁰ Sólo por esta visión se satisface la misión que ella debe cumplir para la sociedad. Así, quien realmente se especializa en una esfera del saber tiene la conciencia clara de que su saber y su investigación pertenecen al saber general y del lugar que ocupa en ese todo. Pero a esta conciencia no se llega sin la aclaración filosófica, y cuando ella está ausente puede aparecer, por el contrario, un espíritu de unidad que ya no remite al ideal de la universidad, sino al sentimiento de pertenencia institucional y social. Es entonces cuando el círculo de los representantes de la especialidad gana el lugar de la unidad del saber, por cuanto posee un carácter visible y material, impulsando la práctica universitaria hacia la mera rutina, la técnica y la profesionalización.

Pero aún con tales dificultades la ciencia resulta para la universidad indispensable; porque la verdad más extensa, la de la filosofía y la de la teología, deja de ser verdad si en sus expresiones contradice el conocimiento científico. Más aún, a quien busca lo verdadero le urge el saber científico, porque sólo un perfecto saber, metódico, crítico y auténtico, puede mostrar lo que aún no se conoce y alcanzar el Ser mismo. Por eso en su libro *La fe filosófica ante la revelación*,⁶¹ en lugar de la antigua contraposición de conocimiento racional y conocimiento teológico, propondría como tesis la moderna articulación tripartita: ciencia, filosofía, teología.

Obsérvese que esta es una proposición que va más allá del humanismo con que se intenta animar a la ciencia moderna; no se opone a ella, sino que pretende mostrarle los desvaríos en que puede caer si su enseñanza y práctica asumen una imagen universal y omnímoda del conocimiento. Supone una nueva estructuración que aclara y transforma todos los ámbitos del pensar, abriendo amplios horizontes para su realización. De este modo, la ciencia se vuelve más conciente que nunca de su relatividad: a ella le es dado asumir la certidumbre del saber, pues se le reconoce su capacidad de dar una respuesta válida e impositiva; pero cómo y por qué razones y en qué sentido estricto sus acciones adquieren dicha certeza es algo que escapa por completo a sus posibilidades. Ello lo consigue por la labor crítica que emana de sí misma cuando la investigación se realiza en libertad, cuando de ella brota la comunicación; pero, esencialmente, cuando en el investigador se hace presente la filosofía.

Pueden deducirse de lo anterior al menos cuatro consecuencias. Primero, que la definición de ciencia propuesta, según la cual su significado remite a la conquista de una existencia empírica que se realiza independientemente de la subjetividad del cognoscente, obedece a una concepción que denuncia implícitamente al positivismo. Segundo, que a la posición de crítica ante el conocimiento, a esa quiebra a que nos conduce el derrumbamiento de la ilusión científica, no se arriba sino por el camino de una verdadera orientación interior que torne posible el percatarnos de la presencia de sus límites. Responsable de que esto se logre es la universidad y sus maestros, cuando en ellos se hace presente la constante preocupación de ver cada cosa particular en relación con todo lo cognoscible y deciden, de este modo, anclar en la profundidad todo el posible saber del mundo. Tercero, que el moderno cientificismo, allí donde se realiza críticamente en su constitución interior, lleva adelante, sobre sus espaldas, el peso de transformar día a día la totalidad del pensamiento recibido por la tradición. Por último, la nueva situación aparecida asiste a la filosofía para ubicarse no ya como ciencia, sino en un origen independiente entre la ciencia y la fe revelada —teología.

Pero, además, en el marco de estas reflexiones para la ciencia todavía produjo otras aclaraciones —distinciones— que nos darán oportunidad de vislumbrar hasta qué punto es lícito y factible apropiarnos de su pensamiento para nuestros días. Veamos su perspectiva ante el positivismo y el idealismo.

Según lo habíamos dicho, mientras el saber científico permanece preso de la hipótesis, “todo es cognoscible”, le asiste cierta satisfacción; no hay angustia, pues encuentra respuesta para todo. La imagen del todo se torna absoluta y como consecuencia se llega a pensar que el mundo es el único sistema —con lo que se oculta el ser— y a considerar que es factible liberarse de sí mismo, pues la interior individualidad queda absorbida en el escenario general de aquel sistema. Como resultado, la orientación del conocimiento puede quedar estancada en el mero saber —positivismo— o bien, atrapada en la aparente aclaración que nos proporciona la idea —idealismo. Por eso Jaspers sitúa positivismo e idealismo en el mismo plano, porque ambos representan la absolutización de una orientación que se cierra sobre sí misma; y aunque desde la perspectiva fáctica sea posible caracterizarlos como distintos, sin embargo, la existencia, en su aclaración, será la clave para superarlos.

Toda la línea de argumentaciones que elabora como refutación del positivismo se hallan en compenetrada conexión con las críticas surgidas de la sociología del conocimiento y la epistemología, a lo largo de nuestra segunda mitad de siglo. Y si a esto le sumamos que fueron

escritas por primera vez en la década de los años 30, su figura se vislumbra entonces como un claro intérprete de la época. Dichas refutaciones,⁶² en resumen, dicen así:

a) El positivismo es la tendencia a considerar como real en absoluto sólo aquello que es posible pensar objetivamente sobre la base de la experiencia. Todo queda reducido a leyes causales y de ellas surge la composición de la realidad como un mecanismo. El error metodológico estriba en pasar de lo singular al todo, en donde todas las cosas y el todo son tratados equivocadamente como objetos empíricos. Olvida el positivismo que la realidad del hombre singular es indeterminable y que en él se encuentra la posibilidad de ser-sí-mismo, a la cual se llega sin necesidad de convertirla en objeto de conocimiento.

b) El concepto de verdad propio del saber impositivo, al igual que la realidad empírica, asumen el estado de conocimiento absoluto, erróneamente, suponiendo que el ser puede entrar en esa verdad. Luego, como no conoce los límites de su saber, ello le adentra en una contradicción irresoluble.

c) Como el positivismo no conoce lo que no sabe, porque aquello que escapa a su experiencia no existe, carece de capacidad genética para dar explicación de sí mismo. Por ello no puede deducir causalmente la validez de su argumentación ni el sentido de su acción, pues ha escindido al sujeto.

d) A pesar de todo, quien realmente investiga no piensa al modo positivista aún cuando crea ingenuamente hacerlo. La obstinación y la energía con que al investigador se le presenta la existencia posible pueden apoderarse de su conocimiento mostrándole que él, en-sí-mismo, es mucho más que lo que conoce. Por eso esta última tesis alude al absurdo intento de considerar una justificación para el positivismo.

Al otro lado del positivismo coloca Jaspers al idealismo, en el cual todos los objetos no son más que para un sujeto; en una relación que no puede suprimir ninguno de los dos términos. Sin embargo, el sujeto tiene la primacía y, respecto a los objetos, se llegará a preguntar en qué sentido ellos son.

Si el *ser-ya* no es idéntico con el *ser-objeto*, como ocurría en el positivismo, entonces hay otro pensar que el idealismo ejecuta y que lo lleva a estar por encima de la inteligencia: la idea como ser del espíritu en la totalidad de sujeto y objeto. En contraposición a la concepción causal surge un pensar dialéctico que no deja persistir ningún objeto fijo y en virtud del cual es posible participar, pensando, de las ideas. Sin embargo, sobre la base de este pensamiento, la existencia empírica se somete a una valoración que, en su objetivación, torna creíble la posibilidad de que la realidad verdadera exista en virtud de la idea. Este es su error.

Lo que en la existencia empírica corresponde a ella o participa en ella es verdad y real al mismo tiempo; lo que como extraño a ella queda fuera es falso y propiamente un no-ser. La realidad empírica como tal no es reconocida sino sólo en la medida en que está penetrada por la idea ... ni causa ni efectos son importantes, sino el devenir de todo en un ser como totalidad.⁶³

Visto de este modo, el idealismo patentiza un pensar cerrado en sí mismo que, atrapado en un ser intemporal, es suprimido de todo lo objetivo, construyéndose un reino a la medida de sus necesidades y, en consecuencia, encubriendo las experiencias que podrían desarmar su armonía. Por eso sigue igual destino que el positivismo: puesto que si el contenido —idea— en el que yo participo es vida en mi ser subjetivo, ello significa que el objeto como objeto deja de ser una presencia extraña, quedando así mi yo anulado en la totalidad de la idea, estando en lo otro dentro de mí mismo. Por tanto, en el vivir de la idea hay también cierta tranquilidad, una quietud en la totalidad, que aunque sabe por sí su propio límite, cree superarlo equivocadamente o lo deja fuera de sus interrogantes por sentirse indiferente frente a él. Más tarde, en el momento sintético de la polaridad nos diría:

En la medida en que la raíz del positivismo es la investigación de lo real en su facticidad y causalidad, patentiza su fuerza contra semejantes consecuencias ilusorias —las del idealismo. El positivismo no deja a la realidad empírica existir sólo en lo general e indiferentemente en el fondo, como lo hace el idealismo, sino que, como ciencia, la investiga en su incomprensible peculiaridad con todos los medios posibles ... cuando el positivismo ha abandonado su punto de partida, que es la investigación legítima, y su limitación a finalidades finitas, el idealismo recuerda al hombre las posibilidades que yacen en su interior, cuando entra en la tradición del espíritu, asimilándola. A través de la historia del pensamiento corre en innumerables formas un antagonismo: En nombre de la verdad, el positivismo se revolvió contra las fantasías del idealismo; en nombre de los ideales, éste se volvió contra las nivelaciones del positivismo.⁶⁴

¿Cuál es, finalmente, la posición de Jaspers frente a la ciencia? La respuesta es por demás difícil, porque quien responde puede quedar sumido en la ilusión de la respuesta, creyendo que ella es aquello que el autor pensó. A pesar de ello, podemos decir que Jaspers llega a constatar el carácter exagerado de ambas manifestaciones científicas cuando se absolutizan, y su verdad cuando se quedan en términos relativos. Jaspers veía que, a partir del siglo XVII, se había producido un fenómeno radicalmente nuevo para la ciencia. La ciencia moderna había quebrantado la autoridad, la tradición, la revelación, convirtiéndose en el instrumento del hombre referenciado a lo absoluto, ya como positivismo, ya como idealismo. Y cayó en crisis: afirmando más de lo que podía su visión del mundo, se traicionó a sí misma y se alejó del ser. De la crisis así originada surgen dos caminos. Con el primero se vuelve al valor impositivo de la autoridad y la revelación; pero así la ciencia se convierte en otra cosa, distinta de la que era en su origen, pues renuncia a la fecunda autenticidad de la historicidad. Si la ciencia emprende el segundo, el de penetrar hacia el filosofar, despierta en la existencia empírica la existencia posible. Para ello, el paso que les hace falta dar, tanto al positivismo como al idealismo, que a su vez les sostendría como sus verdaderos supuestos, es la filosofía como aclaración de la existencia. Sólo por ella la ciencia puede conocer su límite y descubrir que la verdad esencial no se decide en el plano de lo válido universalmente, al tiempo que se integra en una relación trascendente que le asegura la libertad.

Pero, ¿dónde, en qué lugar será posible que la ciencia encuentre su límite y el impulso necesario para que la elevación del espíritu, que trasciende toda realidad fáctica o ideal, pueda volver a ella con más claridad y libertad? Para Jaspers, ese lugar no puede ser otro que la universidad. Sólo allí y en ella el hombre puede realizar su voluntad básica de buscar la verdad; y aunque en distintos tiempos y lugares sus acciones podrían hacernos dudar de tal voluntad, ella es una institución real, con objetivos también reales, con capacidad de rectificación toda vez que le sea dada la oportunidad de volver a reflexionar sobre su idea original. Y éste es, finalmente, el “llamado” que Jaspers se propone realizar desde su texto. Por eso, apenas comenzada la obra nos dice:

Si la universidad está al servicio de la ciencia, y si la ciencia tiene sentido por pertenecer a una abarcante vida espiritual, entonces es esta vida espiritual el movimiento propio de la universidad.⁶⁵

Sin embargo, este es un ideal que difícilmente pueda adquirir la forma de una posesión. Tan sólo se lo puede poner de manifiesto a partir de los diversos modos de obrar que ella va asumiendo con el correr de los tiempos, sin alcanzar jamás su término. Por eso aproximarse a la esencia de la universidad supone reconocer los rasgos que la evocan. En primer término, ella tiene como misión buscar la verdad. Por eso es una corporación; es decir, una comunidad de hombres que realizan una misión autónoma, independiente de los poderes —públicos o privados— que le proveen los medios para su existencia. Por tanto, sostiene como requisito no negociable el que le sea concedida la posibilidad de realizar su fin en libertad. En efecto, esta libertad no es algo dado de forma innata;⁶⁶ sino que se conquista realmente por el control y la crítica que provee la forma libre de su enseñanza. De ahí que, por participar de esa incondicional voluntad de saber, pueda contribuir a la sociedad mostrando la más clara conciencia de la época. En segundo lugar, la universidad debe procurar la transmisión de la verdad por medio de la ciencia, por eso el eje de sus preocupaciones fundamentales está puesto en la investigación. Pero como la verdad es más

que aquello que el hombre puede aprehender por medio de las ciencias, la idea de esta educación superior rechaza la simple práctica de la enseñanza y la especialización del saber para exigir, por el contrario, auténtica formación y unidad en las ciencias. En tercer lugar, si la universidad es la sede en la cual se indaga la verdad incondicionalmente, en todo sentido, su condición de progreso exige comunicación.

Este es, en síntesis, el sentido para la ciencia que Jaspers trata de transmitirnos desde su obra: ella no abarca toda la verdad, pero justamente por razón de su voluntad originaria por alcanzarla es posible que arribe a la intuición de la esencia; exige seriedad y crítica, lo que a su vez genera un ambiente espiritual del que se nutre toda la universidad; es una tarea que se halla orientada en múltiples direcciones, pero precisa estar íntimamente conectada y esclarecida por la unidad del saber. La cuestión que nos queda por resolver aún resulta de plantear cuáles serían los modos como una ciencia de estas características podría hacerse presente en la universidad de hoy.

Sin embargo, la forma que Jaspers sostiene en su entendimiento de todas las cosas nos aparta de dar una respuesta acabada, definitiva, precisamente porque su pensar quita el medio temporal y el inmediato que se corresponden con lo puramente objetivo, estableciendo un plano de reflexión que media entre ellos y lo histórico. Por eso es posible unirse a nuestro autor, en ese plano de razón, en que tiene cabida todo lo pensado y todo el pensamiento a través de los tiempos. Sobre esta línea filosófica ya no nos es dado el buscar definiciones, ni el pretender determinar ciertos contenidos para la ciencia, ni aún para la universidad. Más bien podemos describir, en forma de un interrogante esencial, la posible profundidad en donde debiera realizarse este debate; es decir, tan sólo podemos aventurarnos a indagar cómo podría quedar representada la universidad, en su momento concreto y real, después de haberla interrogado desde el fondo mismo de su ser. Sólo en la gravedad de este planteo pueden alcanzar sus hombres la gravedad necesaria para replantearse todos los objetivos y todos los modos posibles de concebir la ciencia.

B. La comunicación

Toda la respuesta elaborada por Jaspers para la ciencia no vino sino a patentizar sus límites. Es decir, si bien es cierto que la ciencia, en cada una de sus manifestaciones particulares, puede intentar una explicación para todo lo que sea susceptible de conocimiento en las medidas de tiempo y espacio, también es cierto que la cuestión del origen y sentido del hombre caen por completo fuera de su explicación. En segundo lugar, para llegar a la conclusión de que todo este mundo, a pesar de su generalidad y su validez, no es todo el ser, se debe desarrollar en mí la insatisfacción. Luego, si yo deseo aclarar mi insatisfacción, no meramente en la existencia empírica y en lo puramente objetivo, sino en la profundidad de mi mismidad, entonces llego a la aclaración de la posible existencia. Desde este lugar, en la posible existencia, se formula la pregunta por la comunicación, pero para comprender su significado se deben distinguir las esferas donde ésta se realiza, pues la comunicación puede ser tanto empírica como posible. Veámoslo ahora.

Si denomino mundo a la suma de todo aquello que me provee la ciencia como materia cognoscible, de una manera impositiva —pues vale para todo el mundo— nos surgen dos preguntas: ¿Será posible que el ser, al hallarse en identidad con el mundo, se agote al mismo tiempo que se agota el conocimiento científico? ¿Cuánto más allá del conocimiento científico puede prosperar el pensamiento? Aunque no conocido ni experimentado, es posible pensar lo que en el lenguaje filosófico Jaspers denomina “existencia” y “trascendencia”. Luego, lo que existe frente al ser del mundo es el Ser que, aunque no posea manifestación empírica, orienta mi existencia hacia lo que puede y debe ser. Así:

...mi existencia empírica no es ‘posible existencia’, sino que el hombre es, en la existencia empírica, ‘posible existencia’. Aquella, la empírica, está ahí o no está; pero la ‘existencia posible’, por el hecho de ser posible, avanza hacia su ser o, por el contrario, se aleja de él, hacia la nada, por virtud de la elección y de la decisión.⁶⁷

Es por esta condición que la existencia empírica queda sujeta del tiempo, del estar ahí, en la finitud —pues no es todo lo que existe— y encerrada en sí misma. En cambio, la posible existencia es intemporal, es más de todo lo que pueda ser pensado empíricamente y, en tanto le es posible ascender o descender respecto a su propio ser, se diferencia esencialmente por razón de su libertad. Sin embargo, esta posible existencia no es por sí sola, pues para realizarse existencialmente le es necesario estar referida a otra posible existencia y a la trascendencia. Sólo así se vuelve conciente de que el origen del ser-sí-mismo, paradójicamente, no está en ser por sí mismo y consigo solamente, sino en la comunicación existencial; una comunicación que aun cuando logre conquistar un espacio para mí, no proporciona ningún saber que pueda ser aprehendido objetivamente. La posible existencia es, por este motivo, inaccesible a la inteligencia puramente objetiva y puedo llegar a ella más allá del conocimiento objetivo por virtud de un salto⁶⁸ que ya no es inteligible racionalmente.

La comunicación existencial se descubre en el límite de la comunicación empírica, por eso su aclaración es una tarea filosófica. Mientras el hombre siente que su conciencia individual coincide con la conciencia general de los hombres de su comunidad, no surge la pregunta por su ser, pues al estar fundido en lo común le asiste cierto sentimiento de pertenencia que no lo torna conciente todavía de sí mismo. Hay comunicación, es cierto, pero es una comunicación empírica, ingenua desde el punto de vista de la posible existencia. Sólo cuando el yo adquiere conciencia de sí mismo y puede oponerse al otro y al mundo, captando su libertad e independencia originaria, se da en el hombre una ruptura, una quiebra, gracias a la cual puede dar el salto hacia la aclaración de la existencia. La insatisfacción en la comunicación es, en consecuencia, el origen para abrirse paso hacia la posible existencia y también para la reflexión filosófica que trata de aclarar el pensamiento sobre este yo que solamente puede ser por virtud del otro. Pero, ¿cómo, por qué caminos Jaspers llega a desarrollar estos principios?

Así como la conciencia no existe sin objeto al que se dirija, así también, la pregunta y respuesta por sí mismo sólo llega a formularse cuando se diferencia el ser-sí-mismo de otro. El ser aislado no es más que una noción límite; el hombre adquiere su plenitud en el encuentro de la comunicación existencial, comprometiéndose en el ser-sí-mismo, participando de la libertad y del ser verdadero, pues la comunicación es el factor que decide sobre la conciencia de su ser-sí-mismo, y le impele a estar disponible para otro, en mutua creación, más allá de la vinculación temporal.

Yo no puedo llegar a ser yo mismo, si el otro a su vez no quiere ser él mismo; yo no puedo ser libre si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro. En la comunicación no sólo me siento responsable de mí sino del otro... y percibo que la comunicación sólo se establece cuando el otro sale a mi encuentro del mismo modo ... yo tengo que experimentar el dolor de la eterna insatisfacción cuando el otro en lugar de ser el que viene a mi encuentro se convierte a sí mismo en objeto para mí. Si el otro no es en su hacer autónomamente él mismo, tampoco lo soy yo. La sumisión del otro por obediencia a mí no me deja encontrarme a mí mismo; su dominio sobre mí, tampoco.⁶⁹

De estas enunciaciones fundadas en la convicción de que el hombre sólo puede ser-sí-mismo en la libertad, con el otro, cuando el otro es y quiere ser-sí-mismo, también en libertad, se deduce la línea antropológica y teleológica jasperianas. De tales pensamientos se sigue, en primer término, que el hombre no es nunca el yo solamente formal e idealista de la inteligencia racional, ni es nunca, tampoco, sólo la manifestación empírica que como vitalidad se me presenta objetivamente, sino que es:

...el *portador* de una sustancia, que o bien se mantiene en la oscuridad comunicativa primitiva o bien se realiza por virtud de una totalidad *espiritual*, que se hace conciente, pero nunca suficientemente conocida.⁷⁰

En segundo lugar, en el pensamiento de Jaspers la discusión filosófica siempre está enlazada al hombre, pues un asunto desligado de él sería una visión parcial y aunque tendiente a exactitud y objetividad, siempre particular y no diferenciable de la ciencia.

Pero el hecho de que la disposición originaria para llegar a la comunicación existencial venga precedida por la condición, que es también su consecuencia, de hallarse comprometido en la profundidad del ser-sí-mismo, podría ser interpretada también de otra manera. Sería factible pensar que esta filosofía despliega un subjetivismo que se torna en un individualismo exagerado en que el hombre, desolado en su aislamiento, construye una comunicación imaginaria y, por tanto, no realista. Pero esta crítica no afecta a Jaspers, pues en ella se confunde a la posible existencia con la persona empírica; una confusión que también se produciría si se pretendiese justificar con ideas de la filosofía existencial algo de la existencia empírica. Mas ante tal respuesta se podría preguntar: ¿cuál es el sentido de la aclaración existencial para la existencia empírica? Entonces Jaspers nos advertiría sobre el giro que es preciso realizar en la discusión de suerte que el saber positivo pueda modificar su sentido, arribando al pensamiento filosófico:

...mientras la discusión convincente, impositiva, sólo puede referirse a lo general, la verdad filosófica, en cambio, sólo trascendiendo sobre ello puede esclarecerse partiendo del origen de la posible existencia en la comunicación. Por tanto... lo único que hay que hacer es preguntar si yo quedo convencido, por virtud de la posible existencia en mí mismo...⁷¹

No obstante, filosofía y ciencia están animadas por la comunicación y aunque partan de orígenes contrarios, a ambas les asiste en su realización idéntica convicción: la verdad es lo que instituye la comunidad. Es por este motivo que la pregunta por la comunicación se halla tan fuertemente ligada a la idea de universidad en Jaspers, encontrando su ubicación en el discurso, después de haber tratado la cuestión de la ciencia. Pero, ¿por qué aparece en este orden? Pues sencillamente porque la ciencia tiene la misión de mostrar los límites de la existencia empírica, la cual, una vez que se hubo producido la brecha —la herida— impulsa hacia la conciencia de ser-sí-mismo y con ello a la comunicación de las existencias. Pero además porque así como la universidad es el lugar de la ciencia, en cuanto a la comunicación ella es, en reciprocidad, su tarea. Luego, que la universidad contenga y promueva la ciencia ya no es suficiente; desde su espíritu originario aún se le exige que realice la comunicación para que en ella, finalmente, pueda ser lo que debe ser. Por eso a la pregunta kantiana ¿Qué debo hacer?, aun cuando siga siendo una verdad incontestada, la completa referenciándola con el saber y hacer moral de la comunicación. Esta es la razón que fundamenta a la universidad como una comunidad superior; de ella no se espera tan sólo que vehicule la unidad entre ciencia y espíritu, sino que además logre que los docentes, investigadores y alumnos —personas singulares— que conocen científicamente, también vivan espiritualmente.

Pero puesto que la comunicación se da en la existencia empírica como proceso y no como conclusión, el sentido originario de la universidad deberá estar ahí como idea que, aunque nunca se alcance, orientará el proceso mostrándole los límites cada vez que se extravíe. ¿Y cuáles serán los límites de la existencia empírica en la universidad? Todos estos límites, aunque procediendo de diversas manifestaciones, son reconocibles por la ausencia de comunicación existencial. Sin embargo, ello no resulta tan claro como parece, pues la comunicación empírica, ingenua, tiene una forma sutil de ocultamiento en la cual, aun sin desearlo expresamente, los hombres pueden quedar faltos de verdadera comunicación. Estas son las formas propias de la dogmática y la sofística.⁷² La primera tiene lugar toda vez que el conocimiento, aun cuando sea llamado filosófico, es considerado por su creador y sus discípulos como verdadero. Lo dogmático se encuentra allí porque el conocimiento se absolutiza, asegurando que es todo lo verdadero que existe. A la sofística se arriba cuando se niega a la verdad como un venir siendo en la comunicación y, en consecuencia, se habla entonces de una única verdad, poseída por unos pocos a quienes se torna ineludible seguir.

De acuerdo con estas ideas, para Jaspers, la comunicación en la universidad sólo puede ser socrática. En ella no se trata de transmitir el conocimiento, pues la verdad no está construida de una vez y para siempre, más bien se lleva a cabo por la duda siempre combatiente de la pregunta recíproca y la discusión,⁷³ por la disposición a escuchar y entender, por la solidaridad de la mutua vinculación que penetrando hasta el origen del ser-sí-mismo brinda a la comunicación su certeza. La cuestión que se torna entonces impostergable es: ¿cómo será posible la comunicación en la universidad?

En la esfera de la comunidad científica que es la universidad,⁷⁴ la comunicación se inicia con el poner-en-duda que se mueve en forma de discusiones especializadas, alcanzando diversos grados de claridad, pero nunca un final. Recién en el límite del poner-en-duda último, el proceso se convierte en filosófico porque sólo en el extremo se revela si hay verdad en la comunicación emprendida. De ahí que la verdad no sea de una sola especie y que posea múltiple sentido, según sea la manera de comunicación⁷⁵ en que se presenta.

a. En la comunicación empírica ocurre la urgencia del entendimiento rápido y fácil, condiciones indispensables para que todo sea entendido por cualquiera y el ser-ahí se encuentre en armoniosa identidad con la de todos. Luego, en tal situación no es posible hallar libertad sino obediencia y en vez de la decisión personal se ejecuta el acuerdo colectivo que compone la múltiple organización jerárquica de la institución.

b. En la comunicación de la conciencia en general hallamos la comunicación que se basa en los puntos de la conciencia que se consideran no sólo semejantes, sino coincidentes. Ello se efectúa al estar orientado sin ningún interés personal hacia un asunto cuya validez se torna obligatoria. Al existir principios y contenidos fijos, la comunicación asume la forma de una disputación lógica que, aunque pueda ser muy útil para la claridad formal, no atiende al desarrollo espiritual.

c. En la discusión, tomada como comunicación existencial, el espíritu brota y forma la idea de un todo que los abarca a todos, a raíz de la presencia común de la idea. El individuo es conciente de estar situado en un lugar que recibe su significado como verdadero, pues pertenece a la totalidad histórica. Sin embargo, la idea del todo no procede de principios determinados ni de puntos que puedan ser mantenidos hasta el final. Cada nuevo principio hallado se convierte en el punto de partida de un nuevo movimiento y así, cada vez, infinitamente, buscando solamente la claridad. Pero tan pronto como el todo quede lleno de objetivo contenido, o bien, cuando se pierda la convicción que confirma la virtud de la idea, la comunicación queda suspendida para terminar siendo indiferente o arbitraria.

Estas podrían ser las tres maneras como la comunicación se realiza en la universidad. Y es inevitable pensar que ellas se encuentren presentes en diversos ámbitos y tiempos posibles, pues quienes realizan la comunicación son los hombres y no todos pueden entregarse a ella en el mismo sentido. La cuestión consiste entonces en advertir bajo qué modo de comunicación se realiza en la universidad su anhelo de comunidad y búsqueda de la verdad. Para ello, nada mejor que recurrir al entendimiento proporcionado por nuestro autor:

La verdad del ser-ahí es en virtud de la utilidad en la sucesión de la práctica y por costumbre... La verdad no tiene aquí origen propio, sino que resulta de la práctica para la práctica, en la movilidad de un producirse que en última instancia carece de rumbo; una movilidad de lo que resulta como posible por un cierto tiempo.

En el medio de la conciencia absoluta tiene vigencia la exactitud que se impone. En cuanto mero intelecto, ... la evidencia pertenece a la esencia del intelecto como función de la intelección de la exactitud extratemporal de lo universalmente válido.

... Para hacer posible la comunicación en el espíritu, no basta reconocer y seguir el aserto de la identidad y contradicción, como lo hago en cuanto ser intelectual en la conciencia absoluta. El que habla y entiende aquí, habla a raíz de la substancia de una idea. De estar lleno de algo que no es solamente un objeto en el mundo, del que puede saber algo en cuanto conciencia absoluta. Sólo a base de este nuevo origen puede captarse con sentido y seguirse pensando la intención de lo que se dice.⁷⁶

Ahora bien, podemos plantearnos todavía un interrogante: ¿Qué sucedería si la universidad asumiese el ideal de la comunicación existencial? La respuesta que se podría articular para este interrogante debe partir de considerar una forma positiva y otra negativa.

Del lado positivo, le es dada a la universidad la oportunidad de renovarse a la luz de la idea por ella desarrollada, de modo que aún en las peores situaciones, materiales o espirituales, su espíritu se mantenga elevado hacia lo más alto. Sólo por la presencia viviente del ideal, la universidad puede descubrirse imperfecta e inquietarse hasta sentirse dolidamente insatisfecha. Es allí, frente al abismo de la misión incumplida, cuando se puede despertar ante la reflexión y las preguntas más extremas.

El espíritu no vive como curiosidad en la existencia empírica, sino que se desarrolla a partir de la comunicación que a todos une. Este es el elemento del *ethos* que debe dominar en la universidad, pues es en la comunicación que se emprende el camino por la búsqueda de la verdad. Sin embargo, se debe estar muy atento al hecho de que bajo tales exigencias sus consecuencias no siempre serán acabadamente realizables. Y esto es lo que otorga a la universidad su carácter peculiar: el saberse insatisfecha y, por ello, participar del esfuerzo siempre nuevo de volver sobre sus orígenes para recuperarse; el conocer que cada individuo encierra como posibilidad la voluntad de encuentro con el otro; el convencimiento cierto de que la libertad es la condición indispensable para sus realizaciones y, por fin, de que la soledad sólo es un tránsito indispensable y deseado que impulsa hacia la comunicación. Por eso, en una comunicación ante los estudiantes de Heidelberg, en 1946, Jaspers insistía promoviendo la siguiente proposición:

Cuando pensamos en la idea del espíritu viviente puede asaltarnos la duda. La realidad de la Universidad está demasiado lejos del ideal. Nosotros como maestros, ustedes como estudiantes, fracasamos con mucha frecuencia. Pero justamente porque lo sabemos podemos remontarnos. Sólo quien no se da cuenta de su fracaso no participa en el movimiento del espíritu viviente.⁷⁷

El asumir el ideal bajo una forma negativa desenvolvería en la universidad también una derivación negativa. Para Jaspers, el estar penetrado de la idea de universidad constituye un elemento de una cosmovisión y, por tanto, una interrupción en la comunicación. En consecuencia, el asumir el ideal está en contradicción con la idea de universidad. A la universidad no debiera interesarle el interpretar cabalmente la cosmovisión, sino el rendimiento científico y el nivel espiritual que sus hombres pueden alcanzar cuando se comunican existencialmente. Por ello afirma enfáticamente que la universidad:

... se distingue de las fuerzas sectarias y eclesiásticas, de todas las fuerzas fanáticas que quieren imponer su cosmovisión, y desarrollarla dentro de sus dominios, en que *sólo quiere prosperar libremente* y prefiere hundirse en lugar de protegerse cuidadosamente contra una espiritualidad que le es extraña...⁷⁸

De ahí que la manera como la comunicación se realice en la universidad sea más una cuestión ligada a la libertad y, por tanto, a la responsabilidad; más cercana a la espiritualidad y al compromiso existencial, pues es a partir de estas situaciones como al hombre le es posible encontrar una fuente donde plantearse la eterna pregunta sobre la verdad que lo torna cierto como ser.

C. La verdad

Los límites experimentados en la ciencia y sus efectos sobre la existencia que busca la comunicación, señalan con idéntica gravedad a una verdad que, tal como quedó dicho, es mucho más que una posesión para la inteligencia. La verdad que se percibe cuando se llega a los límites de la ciencia es la misma que se nos aparece en el movimiento de la comunicación. La cuestión que queda por resolver es qué podemos saber de la verdad en las ciencias y en la comunicación más profunda.

A la fuente de esta verdad que es el Ser, Jaspers la denomina lo envolvente (*Umgreifende*). Este envolvente nos sitúa en un lugar de partida diferente al de las ciencias; en lugar de los objetos reales, con los que ella trata, con el envolvente nos cercioramos de cómo nos hallamos en el mundo. Pero esta certeza no provee nada para el saber objetivo, sino que aclara nuestra conciencia de ser.

A. Cisura sujeto-objeto, fenómeno. Todo lo que para mí es objeto es un fenómeno fundamental que emerge de la escisión en sujeto y objeto, ello es lo que torna posible el conocimiento. De parte del sujeto, la toma de conciencia de sí también está referida al objeto, ya sea por estar confrontada o ya dirigida a ellos. Por eso, todo lo que no entra en la cisura sujeto-objeto es para el hombre como si no existiera, al punto que nada puede ser pensado siquiera si previamente no se lo coloca en dicha cisura. Sin embargo, todo lo real que desde la femomenalidad se me presenta, no alcanza para patentizar el Ser —lo envolvente— pues ningún ser conocido objetivamente es el Ser. Luego, el lugar de la escisión debe ser aclarado de manera fundamental para poder saber qué sentido y en qué dimensión asume el Ser.

B. Los modos del envolvente. En la escisión en sujeto y objeto se abre un espacio, un lugar donde se manifiesta lo envolvente. Cuando nos lo representamos, aunque su peculiaridad sea precisamente la de no estar fenomenológicamente presente como un objeto, el envolvente puede volverse objeto o sujeto en el pensar. Así, cuando al envolvente lo pensamos como sujeto toma la forma del ser que nosotros somos, en sus modos de ser: como existencia empírica del ser-ahí, como conciencia general y como posible existencia. Al pensarlo desde el objeto, entonces el envolvente es el ser en el que nuestra vitalidad se manifiesta, es decir, el mundo. Pero pensado como sujeto o como objeto, el envolvente es todavía el ser de la inmanencia.

Sólo mediante un salto alcanzamos a partir de aquí el suelo sobre el que, por la parte del sujeto, está lo envolvente, que es el ser sí mismo de la posible existencia, y por la parte del objeto, lo envolvente de la trascendencia.⁷⁹

De estos dos modos del envolvente se nos presenta, del lado del sujeto, la conciencia en general, la existencia empírica, el espíritu, la posible existencia; de parte del objeto, el mundo y la trascendencia.

Con los tres modos primeros de lo envolvente —conciencia en general, existencia empírica y el espíritu— no somos todavía nosotros mismos, ya que el fundamento del ser-sí-mismo está en la libertad y en la comunicación. Sólo por el movimiento —salto— puedo tornarme posible existencia aunque ella no pueda ser captada en ninguna evidencia, tal como puede serlo la vida, el pensamiento o el espíritu.

Mientras que la existencia empírica tiene su 'realidad' en los fenómenos biológicos, la conciencia en general se manifiesta en las categorías y métodos del pensamiento a través de las construcciones científicas y el espíritu es perceptible en sus creaciones, la posible existencia no posee objetividad aprehensible alguna, antes bien, se halla necesitada de aquellos tres modos de lo envolvente como medio para su manifestación.⁸⁰

Hasta ahora, las experiencias fundamentales del hallarse en lo envolvente mostraron que cada una posee la verdad en un sentido peculiar: “yo estoy aquí” en el mundo, como existencia empírica; “yo existo como ser pensante” en la exactitud impositiva del pensar de la conciencia en general; “soy espíritu”, como diferente a lo racional e impositivo y por las construcciones en obras y fantasías que realizan las formas de un mundo pleno de sentido. Lo común a estos tres orígenes es el mundo. Pero este mundo no es el lugar donde se realiza mi posible existencia. Para hacerme conciente de mi libertad y saber cómo me hallo en él es necesario que me substraiga a toda exploración mundana, asumiendo que yo no me he creado a mí mismo ni soy por mí mismo, sino por lo envolvente de todo lo envolvente que es la trascendencia.

Se da un salto entre la inmanencia y la trascendencia: de un lado, la existencia empírica, la conciencia en general, el espíritu y el mundo; del otro, la posible existencia y la trascendencia.⁸¹

De ahí que cuando pensamos el envolvente debamos tratar de reducir la objetividad que le atribuimos, pues él no es un objeto como tal, aunque para atrapar su significado en pensamientos debamos convertirlo en objeto, por permanecer en la cisura al pensar. Es esta una paradoja, nos advierte Jaspers, pero también:

... es el único camino posible dentro de los límites de la conciencia (que no se pueden rebasar al pensar) para cerciorarse, pese a este límite, de aquello que es sin tornarse objeto, pero que por el hecho de revelarse es cosa (objeto) y yo (sujeto) simultáneamente.⁸²

Pero en la medida en que formulamos esta idea de lo envolvente advertimos que ella es aún una idea puramente formal. Por el contrario, en nosotros hay todavía una insatisfacción por aclarar todo el envolvente, por arribar a él; entonces es cuando vemos en la razón el vínculo que vuelve posible realizar en el tiempo todos los modos del envolvente, sobre el fondo común de la posible existencia. La razón es aquello que se opone a toda expresión que desea absolutizarse y también a la digresión que aparta del ser. Por eso la filosofía precisa de esta razón, que abierta en todas las direcciones, en vez de disponerse a alcanzar una meta, se orienta a una actualización permanente que vincula al pensamiento, completándolo, en correspondencia con la realidad del que piensa.

La razón en cuanto tal no es todavía creadora, en el sentido de una forja de obras espirituales, pero poderosa como aquello por cuyo medio todas las cosas adquieren su sentido, reacciona frente a acontecimientos y situaciones; sólo es experimentable en el movimiento a través de los fenómenos; y apunta hacia lo permanente a despecho del tiempo, al punto de referencia hacia el cual y a partir del cual se revela el contenido de la verdad en su forma histórica concreta.⁸³

Pero, ¿qué razón es ésta?⁸⁴ Sin duda, no aquella que por herencia de la Ilustración⁸⁵ nos representamos inmediatamente. Tampoco es inteligencia. La razón proviene de la posible existencia, produce la comunicación existencial, y por tanto, está presente en todas las formas del envolvente aun cuando no sea objetivable. Pero a pesar de no serle posible adquirir la forma objetiva, a través de sus manifestaciones se torna bien identificable como una fuerza inquietante que impulsa a salir de los puntos cerrados y pre-fijados, de tal suerte que existencia empírica, conciencia en general y espíritu son movidos y transformados por ella. Por este motivo, en “La idea de la universidad”, al exponer el sentido de la ciencia, Jaspers acertó a descubrir algo que sobrepasa lo que ella puede ser y conocer por sí misma; dio con su fundamento y su objetivo, con aquello que conduce la marcha del trabajo científico. Había hallado el envolvente.

Aquello que Jaspers advierte en la ciencia, viene a presentarse como sigue. Así como la universidad requiere de la científicidad para poder realizarse, pues ella garantiza en su condición y en su actitud la orientación hacia la verdad; la ciencia precisa del envolvente para no caer en el vacío y el sin-sentido. De este modo, el envolvente que es la vida propiamente dicha de la ciencia, como espíritu, como posible existencia o como razón, es quien la sostiene y la explica como fundamento y misión en la universidad. Por el espíritu, que es el poder de la fantasía y la creación, la ciencia se mueve en la voluntad del querer saber con claridad. Él actúa como el estímulo para

que la investigación se impulse hacia metas y unidades que, aunque nunca lleguen a realizarse, marcan el camino para su realización. La posible existencia sustenta, a su vez, a la vida espiritual, pidiendo que el hombre se comprometa con seriedad y desde el ser-sí-mismo en las actividades científicas. Y por la razón, finalmente, al pensar científico se le exige también pensar en sus consecuencias.

De ahí ese misterio, perceptible ciertamente en todo instante, de que en el ejercicio de las ciencias no sólo el intelecto y el rendimiento palpable lo hacen todo, sino que en el mundo científico debe flamear algo: está en la personalidad y en la obra como algo más que el contenido, en cada caso limitado, de un conocimiento.⁸⁶

La observación final que podemos deducir de estos enunciados nos lleva a tomar conciencia de que el espacio abierto por el envolvente propone, más allá de todo el fundamento y claridad al cual nos llama desde su filosofía, una ética nueva para la universidad y la ciencia. Una ética que transforma y moviliza, que evoluciona y se insatisface cada vez, y que sólo puede ser aclarada por la filosofía. De allí que sea impensable, para Jaspers, una universidad que no asegure la presencia de la filosofía en todas las ciencias.

D. El hombre

Toda la filosofía de Jaspers es el recorrido de una reflexión que en forma sumaria le concierne al hombre. Un hombre que aún cuando parece ser algo tan natural y evidente para el conocimiento objetivo, subsume el enigma mismo por el cual no es posible ya conocerlo. Pero esta inquietud ante la imposibilidad de saberse a sí mismo le reporta otra oportunidad: la de estar referido a la trascendencia. Por eso al hombre hay que pensarlo como el intermediario del mundo y la trascendencia, en el límite de ambos, como posible existencia. Por ello también al hombre no le es dado nunca el conocimiento acabado sobre sí mismo, por ningún saber, sino que permanece siendo cifra⁸⁷ para él.

La pregunta: ¿Sabemos lo que el hombre es? no tiene otro sentido que el de suscitar en nosotros aquello que Kierkegaard y Nietzsche⁸⁸ ya habían provocado en Jaspers, es decir, el pensar y el ser-hombre en una relación indisoluble que a su vez plantea otras inquietudes: ¿Cómo nos pensamos?; ¿Cómo realizamos nuestra posible existencia?; ¿Cómo podemos autocomprendernos?

Un origen de aquello que somos lo encontramos en el pensar de las ciencias; en la antropología, en la historia, en la biología, en la psicología, en la sociología. Pero siempre que nos tomamos a nosotros mismos por lo que el saber del orden objetivo nos aproxima, se nos presenta la insatisfacción de constatar que aún es posible saber más de lo que podemos saber. El hombre puede verse agotado en los datos de las ciencias y perdido en el mar de su conocimiento. Todavía sabemos que no sabemos. Ante este límite puede originarse otro pensar, impulsado por el no-saber, que no se siente afectado por cuánto aún no sabe, sino por lo esencial que encierra ese “no-saber”. A partir de aquí se torna viable la evolución del hombre como posible existencia. En la posible existencia el conocimiento no alcanzado del hombre revela otro misterio por el cual se convierte él mismo en factor de aquello que puede llegar a ser. Saber qué sea el hombre se aparece así como un momento de su ser en formación. En cambio, cómo y por qué el hombre puede ser-sí-mismo es algo que exige comprender que somos un ser permanentemente orientado hacia su plenitud.

El hombre puede verse como tarea para sí mismo, como la libertad en la que se es regalado, como el ser en el que todavía está oculto lo que, a partir de él y por su propio esfuerzo y gracias a la trascendencia, puede llegar a ser. En tal caso, ninguna imagen de sí mismo tendrá valor absoluto. Antes bien, todas las imágenes se le aparecerán como momentos de lo irrepresentable que es en su paso por el mundo marchando hacia la irrepresentable trascendencia.⁸⁹

Se podría decir ahora, nos advierte Jaspers, que la trascendencia es un lugar de lo absoluto que el hombre no puede dejar de poblar con sus representaciones, pero se trata de algo más que un lugar. Por su referencia a la trascendencia el hombre es libre y construye su historia y según como experimente la trascendencia en las cifras —de la naturaleza, de la historia, de su humanidad— será la situación real y espiritual en la que coloque su propio hacer y pensar.⁹⁰ Por eso, por razón de su libertad y su participación histórica, el hombre no puede substraerse ante su responsabilidad mediante la profesión de un credo.

Al conocer e interrogar, el hombre da testimonio de sí mismo por medio de su modo de juzgar y de su forma de vida.. la profesión en cuanto tal es una forma mendaz, porque oculta la verdadera misión del hombre y lo aparta de su situación real.⁹¹

Sin embargo, la filosofía como mero conocimiento contemplativo tampoco ayuda a la liberación del hombre, pues es sólo él quien puede decidir en su ser y dar cumplimiento a su libertad. En cambio, el pensamiento realmente realizado —praxis— es ya una liberación, por eso para Jaspers la filosofía es fe filosófica.

Todo el movimiento aportado hasta aquí no lleva sino a aceptar que algo se ha deslizado de su lugar habitual. Entonces cabe preguntar: ¿Qué es, propiamente, el saber? ¿Cuándo se sabe cierto el hombre? Esta es la duda puesta en el origen y que pervive a través de los siglos, respondería Jaspers. Luego, si la gravedad del filosofar está puesta sobre lo indescifrable que es el hombre; si se antepone la duda a toda racionalidad encerrada en sí misma y se genera una nueva actitud pensante que se orienta hacia una reflexión sin límite, entonces, el saber no es otra cosa que interpretación. Sólo cuando se comprende este punto de partida nos damos cabalmente cuenta de que la imposibilidad del saber ante el hombre es mucho más que palabras en Jaspers. Por eso la reflexión sobre el hombre es impensable en una filosofía sin trascendencia.

De esta manera, Jaspers llega a delinear, impensadamente, la misión de su filosofía para el hombre. Lo que él nos dice, en última instancia, es que somos capaces de alcanzar un saber sobre nosotros mismos que a pesar de todo nos deja en el naufragio y que en la conciencia de este saber limitado todavía nos es permitido vislumbrar aquello que como posibilidad se encuentra falto de realidad. Por eso su filosofía es penetrativa, despierta la reflexión y cuestiona hasta provocarnos en la autocomprensión, la urgencia y el sosiego de encaminarnos hacia la verdad. ¿No será esta una pretensión excesiva? ¿Puede el hombre estar a la altura de esta situación? Sí, afirmaría Jaspers. Y con esta respuesta nos estaría revelando también su más clara y profunda convicción. Es por este motivo que en “La idea de la universidad” la cuestión del hombre figura como un “supuesto”.⁹² Es decir: el hombre es aquello de que depende la universidad, es la consistencia más profunda y real en la cual, y por la cual, se funda su verdad. El hombre es principio y meta de sus acciones. De allí que pueda confiar en el valor de la educación, pues sabe de las posibilidades que en latencia esperan en cada hombre.

E. La trascendencia

Al intentar realizar un recorrido sumario por la filosofía de Jaspers, vemos que ha procedido, primero, a través de estas preguntas: ¿Qué podemos saber en las ciencias?; ¿cómo hemos de conseguir la comunicación más profunda?; ¿cómo nos es accesible la verdad? Luego, por estos tres impulsos —deseo de saber, voluntad de comunicación y afán de verdad— inició la búsqueda fundamental, orientándose hacia el hombre y la trascendencia. Al preguntar por el hombre halló la desgarradora constatación de su incompletud y por ello, también la certidumbre de su orientación hacia lo que existe eternamente. De ahí que la cuestión del hombre se una a la pregunta sobre la trascendencia.

Pero frente a este interrogante no halla respuesta alguna que resulte del conocimiento objetivo de la trascendencia. Más bien encuentra un saber indirecto —mediatizado por manifestaciones vitales— que se le procura al hombre cuando advierte el carácter abierto del mundo, lo inconcluso

de su ser-hombre, su fracaso ante un saber trascendente. Todo lo cual le lleva, por este fracaso, a cuestionarse desde lo más profundo si es posible la existencia de un ser que nos trascienda. Pero la decisiva pregunta del ser no puede alcanzarse en la vitalidad de la existencia empírica, ni como conciencia en general; es preciso trascender. Sólo en la posible existencia el ser humano se siente afectado por el límite y puede iniciar la búsqueda del ser; sólo entonces, como posibilidad que es, porque la trascendencia tiene que ser anticipada de modo que ella se encuentre ya presente cuando la busca.

Al trascender ni sé del ser objetivamente, como en la orientación intramundana, ni me percató de él como me percató de mí mismo en la aclaración de la existencia, sino que sólo sé de él en una acción interior que, aun en el fracaso, queda en contacto con este auténtico ser. Sin encontrarse a la manera de un punto objetivo de apoyo, puede dar a la posible existencia la firmeza necesaria para elevarse en la existencia empírica a sí misma y a la trascendencia al mismo tiempo.⁹³

Y por este salto, en esta elevación que supone la trascendencia, se producen consecuencias extraordinarias.⁹⁴ En primer término, el hombre se libera respecto de las concepciones cerradas en sí, abolutizadas en imágenes conclusas; y a partir de allí se le abren perspectivas hacia el conocimiento ilimitado. De esta manera, se libera también de la existencia empírica que pertenece enteramente al mundo, para entregarse, fuera de él, a la posible existencia. En consecuencia, al no quedar nada ya del mundo y tocar fondo en él, toca fondo en la trascendencia, liberándose de las imágenes por cuanto ella es más que imágenes y sólo en forma de cifras es posible entender su lenguaje. Sin embargo, trascender, para nosotros que somos seres sensibles y racionales, significa comprender que, aun cuando el lenguaje de las cifras pueda ofrecer algún indicio de materialidad, por el contrario, en la trascendencia ello no aparece.

Ahora bien, dado que el ser de la trascendencia no está determinado por las representaciones que logro de ella, ni por la realidad empírica, ni como la realización de mi libertad en mi existencia empírica; es decir, dado que no existe en los modos de ser que yo pienso articulados objetivamente, la forma en que ella se aparece sólo es en la forma de la conciencia, en la posible existencia. Así, la forma que la trascendencia puede adoptar es la forma del ser-objetivo. Pero como esa objetividad ya se encuentra en el orden de la posible existencia, que ha trascendido el momento empírico, es esta una objetividad metafísica que posee un carácter específico, como función de un lenguaje⁹⁵ sólo perceptible para la posible existencia.

La pregunta que nos formulamos ahora es: ¿En qué sentido hay realidad en el lenguaje de la objetividad metafísica? Todo el esfuerzo de Jaspers responde, a lo largo de su *Metafísica*,⁹⁶ al interés por demostrar los equívocos y las contradicciones surgidas de los diversos modos de aprehender la trascendencia en los distintos momentos del tiempo histórico. Por ello se pregunta si será posible objetivar la trascendencia, o bien, si ella se tornará accesible a través de alguna manifestación en la realidad y, también, si podrá ser aprehendida como conocimiento en el lenguaje transmitido por la historia metafísica y teológica. Pero estos caminos le parecen engañosos y esquivos de lo verdadero. Todos ellos muestran que la realidad de la trascendencia sólo se aparece “inmanentemente” en la objetividad y plantean, en el fondo, dos caminos: materializarla o negarla.

La materialización sería para la trascendencia la oportunidad de adoptar una forma concreta, palpable, tal como se ven los objetos y las manifestaciones en la realidad empírica. Por ello significa una pérdida de la trascendencia, porque en lugar de ella se consigue asir un absoluto materializado. Estas son las formas que llevan a la superstición y en su trato con ella, a la magia. En el mundo empírico, en cambio, el lenguaje del positivismo se resiste a captar la metafísica, pues ella se le presenta como una fantasía explicativa de las ilusiones del hombre cuando busca el más allá. En este vuelo tan cercano a la existencia empírica deja el positivismo de preguntar; y en la satisfecha conciencia de sus firmes convencimientos no sufre ninguna crisis. Es más, podría decirse que busca deliberadamente apartarse de la crisis, recurriendo al conocimiento y a la negación absoluta. Sin embargo, aun cuando materialización y negación se presenten en el mismo

plano de oposición a la verdadera trascendencia, a la negación del positivismo le asiste todavía una posibilidad.

Con la materialización el hombre se aferra a lo finito y piensa a la trascendencia como una existencia empírica irreal en el mundo. Ello le otorga una seguridad y un sosiego que le inmoviliza en el ser-ahí. En cambio, el contar con fenómenos que realmente se tornan imposibles para el conocimiento objetivo produce en el hombre una reflexión que le conduce al límite de su cercioramiento. Y puesto que la realidad de la trascendencia, el experimentarla, depende de la ruptura de la inmanencia —que permanece intacta en la materialización— quien investiga seriamente al fin termina por encaminarse hacia ese otro aspecto de las cosas que ya no puede explicar satisfactoriamente. Decide correr el riesgo y saber de qué se trata en verdad. Por eso, al referirse a la utilidad y finalidad de las ciencias, Jaspers apuesta a confiar en que la verdadera voluntad del saber será para el hombre de la universidad el trampolín que le vincule con el trascender.

...el que sólo sea la verdad la que aporta el sentido de nuestro ser, aunque en última instancia no sepamos lo que es, ni a dónde conduce; el que no haya nada que no queramos investigar; el que nuestra vida ante todo busque en el pensamiento su propio fundamento, todo esto tiene aún hoy vida. Constituye un rasgo esencial del hombre a través de milenios...: es el *signum* de su superior origen. Para este pensar la ciencia es el camino ineludible.⁹⁷

Todo el protagonismo dado a la ciencia y a la interpretación vuelve en la trascendencia para que el hombre se reconozca en su libertad, en su autoconocimiento y en su capacidad de elección responsable. Así es como a Jaspers le resulta explicable que en los estados primitivos de conciencia no existan interrogantes de contenidos metafísicos. En ellos aún no se han producido diferenciaciones que permitan separar a las ilusiones de la realidad; todo es todavía físico y espiritual al mismo tiempo. En cambio, para la conciencia desarrollada críticamente, que evoluciona pensando, investigando, orientándose por diferenciaciones, la pregunta por la realidad es ya, propiamente, la pregunta verdadera que impide caer, tanto en la materialización supersticiosa como en la incredulidad. Y aun cuando no le sea posible llegar a todo el horizonte de la trascendencia, la claridad metódica del reflexionar deja libre el espacio para que se escuche su lenguaje.

Sin embargo, aunque la trascendencia se sirva de un lenguaje simbólico que como general, asegura su transmisibilidad, ello no implica que deba ser de validez universal. De ahí que la filosofía de Jaspers rechace tanto al mito como a la teología, cuando ellas pretenden estabilizarse y encerrarse en la mera generalidad de lo racional. Pero vuelve a acercarse a la teología —para transformarla, no para negarla— cuando ella toma la revelación como sustancia histórica, es decir, como un pasado revelado en relación con el ser-sí-mismo, partiendo de la libertad.

El combate entre las esferas en que toma forma la verdad de la trascendencia continuará como lucha en la existencia temporal de las almas porque es el medio en que se mueve la objetividad trascendente, la cual nunca puede cobrar definitivamente firme apoyo como objeto cuando la posible existencia perdura en su libertad. Esta lucha cesa y deja tras sí la paz sepulcral de la falta de libertad, cuando el hombre vuelve a caer en el paganismo, entonces ya supersticioso, de la materialización teosófica o de la teología fijada dogmáticamente de una iglesia o bien de una filosofía puramente racional, la cual pretende procurarse, mediante el saber, una certidumbre del auténtico ser.⁹⁸

Sólo cuando el pensar se moviliza hacia la posible existencia puede adoptar otro carácter, otros métodos y otro sentido, de tal forma que le sea posible prescindir de lo arbitrario y objetivo. A este pensar, cuando procede de una revelación históricamente limitada en el tiempo, Jaspers lo denomina teología, mientras que cuando se fundamenta en el origen del hombre, es propiamente filosofía. Así es como filosofando puede el hombre apropiarse de la verdad bíblica según su modo

de interpretarla, convirtiéndola en cifra. Y esto es, precisamente, lo que hace posible un cambio radical en el modo de aproximarnos a la trascendencia.

En primer lugar, debemos renunciar a la presencia material de toda trascendencia, ya que ella nunca puede identificarse con un determinado fenómeno, ni tampoco con una afirmación definitiva. En segundo lugar, en la conciencia de este límite comienza la crisis que lleva a la posible existencia y al filosofar, hallo mi libertad incondicionada, pues no se decide ya nada, cobro auténtica conciencia de mi finitud como existencia empírica. Por eso la posible existencia no existe más que referida a la trascendencia o no existe en absoluto. En tercer lugar, dada la multiplicidad de las cifras y el hecho de que su sentido sólo puede ser abierto por la posible existencia, basado en el envolvente —que es el modo como la posible existencia trata con las cifras— el apoyo que se hace indispensable ahora no es más que el surgido de mi responsabilidad. Es por ello que Jaspers no reconoce como alternativa a la dogmática teológica. Para él, toda la fuerza del *ethos* de la libertad y la seriedad de lo incondicionado también es posible cuando el hombre puede decidir por sí mismo y suprimido ya de toda autoridad revelada. Y cuando esto sucede, nos aclara, no cabe ningún pensamiento que excluya la revelación, aunque no se pueda creer en ella, pues la filosofía busca comunicación y liberalidad y en tanto aquello que resulta incomprensible tenga validez para otros, ello será ocasión para la reunión de los hombres libres que como compañeros de destino asumen encontrarse por medio de una veracidad sin límites.

Por este motivo, que supone en el hombre el sentirse llamado desde lo más alto, la pregunta por la trascendencia en Jaspers no se agota en su *Metafísica* sino que impregna y cobra sentido a través de todas sus obras. Lógicamente, en el caso de “La idea de la universidad” no podía ocurrir de otro modo. De ahí que todos los fines y todas las actividades de la universidad apuntan a participar en un pensamiento que actúa desde un origen, al cual se llega por la actualización existencial de ese principio fundamental en donde todo aparece no ya como un estado de formación acabado, sino como un proceso —devenir— que prepara para alcanzar nuevos horizontes.

NOTAS

1. Karl Jaspers, “Sobre mi filosofía”, *Balance y perspectiva (Discursos y ensayos)*, Biblioteca Conocimiento del Hombre (Madrid: *Revista de Occidente*, 1953) 245-272.

2. Para más elementos sobre el desarrollo religioso del autor podrá consultarse el excelente estudio del Padre Remolina Vargas, quien revela la tensión de polaridad entre filosofía y religión en Jaspers. Gerardo Remolina Vargas, *Karl Jaspers en el diálogo de la fe*, Biblioteca Hispánica de Filosofía (Madrid: Editorial Gredos, 1972) 20.

3. Jaspers, “Sobre mi filosofía”, *Balance* 245.

4. Fruto de esta época fueron sus primeras obras científicas: *Heimweh und Verbrechen* (1909); *Eifersuchtswahn. Ein Beitrag zur Frage: “Entwicklung einer Persönlichkeit” oder “Prozess”?* (1910); *Die Methoden der Intelligenzprüfung und der Begriff der Dementia* (1910); *Zur Analyse der Trugwahrnehmungen. Leibhaftigkeit und Realitätsurteil* (1911); *Die Trugwahrnehmungen* (1912); *Die phänomenologische Forschungsrichtung in der Psychopathologie* (1912); *Kausale und “verständliche” Zusammenhänge zwischen Schicksal und Psychose bei der dementia praecox* (1913); *Ueber leibhaftige Bewusstseinsstörungen (Bewusstseinsstörungen), ein psychopathologisches Elementarsymptom* (1913). El detalle de las obras ha sido tomado de: Paul Ricoeur, *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe* (Paris: Editions du Temps Présent, 1947) 441-2.

5. Jaspers, “Mi camino”, *Balance* 240.

6. Jaspers, "Mi camino", *Balance* 241.

7. Kierkegaard ha sido reconocido por Jaspers como la fuente principal de la filosofía existencial, en numerosas ocasiones. Un minucioso detalle del interés manifestado por la vida y obra del autor danés podrá hallarse principalmente en: a) "Kierkegaard", Conferencia pronunciada en el Club Pen de Basilea, en febrero de 1951; b) "Kierkegaard. En el centenario de su muerte", disertación preparada para Radio Basilea en noviembre de 1955 y c) "Kierkegaard hoy", escrito para el Coloquio de Kierkegaard en la UNESCO, en París, hacia abril de 1964. Jaspers, *Conferencias y ensayos sobre historia de la filosofía*, Biblioteca Hispánica de Filosofía (Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1972) 207-244.

8. En la filosofía de Jaspers, es importante distinguir el carácter específico de sus definiciones: "sistemático" no debe ser confundido con sistema. Sistemático es para Jaspers una exploración esencialmente metodológica, que abre y asegura críticamente el ámbito fundamental y sustancial de su filosofía. Sistemáticas, por participar de este esfuerzo metodológico, son las cinco obras más importantes por él consideradas: *Allgemeine Psychopathologie*, *Psychologie der Weltanschauungen*, *Philosophie*, *Von der Wahrheit* y *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Por el contrario, el término "sistema" es entendido como un todo, en el cual

...el Ser y la Verdad se presentan ante los ojos y se exponen en un libro. Pero al mismo tiempo y también desde el principio fui sistemático en la manera de pensar en cuanto que trato de ordenar, conexionar, relacionar las ideas entre sí. El sistema pretende aprehender falsamente el Ser, pero la sistemática pretende, en cambio, tener a disposición todos los medios alcanzados para aplicarlos al proceso posterior del filosofar.

Más detalles sobre esta distinción podrán hallarse en "Sobre mi filosofía", *Balance* 245-272.

9. Jaspers, "Sobre mi filosofía", *Balance* 270.

10. Durante cuatro años, de 1914 a 1918, la furia de la guerra azotó a Europa. En el este y en el oeste del continente, en los Balcanes y en el norte de Italia, en Hungría, Rusia y Rumania, los soldados alemanes y austrohúngaros lucharon contra enemigos de todo el mundo. Estos años de guerra dejaron a Alemania en la peor de las situaciones: la población sufría hambre, los soldados estaban agotados, las municiones y la alimentación eran escasas. En 1918, la guerra se encontraba ya casi perdida y el entusiasmo inicial se derrumbó estrepitosamente, arrastrando consigo a la monarquía alemana. Quienes sobrevivieron a los terribles combates en las trincheras regresaron profundamente cambiados, la guerra los había convertido en seres nuevos. Y esta experiencia hizo nacer en ellos un doble sentimiento: una apasionada voluntad de paz, y al mismo tiempo, un nacionalismo exaltado que degeneraría en la creación de cuerpos paramilitares, circunstancia que más tarde aprovecharía en su favor Adolf Hitler. En esta desesperada situación, y con el criterio de que la guerra se hallaba irremisiblemente perdida, tuvo lugar el 11 de noviembre de 1918, el armisticio. La Primera Guerra Mundial había terminado. Para una visión más acabada sobre este tema ver: Kurt Zentner, *Grandes guerras de nuestro tiempo. El Tercer Reich*, 15 vols. (Barcelona: Editorial Bruguera, 1980).

11. Jaspers, "Sobre mi filosofía", *Balance* 246.

12. Jaspers, "Sobre mi filosofía", *Balance* 247.

13. Traducido al español puede hallarse como sigue: Jaspers, *Psicología de las concepciones del mundo*, Biblioteca Hispánica de Filosofía (Madrid: Editorial Gredos, 1967).

14. Jaspers, *Psicología* 270.

15. Ver al respecto: a) Julián Marías, *La filosofía en sus textos*, Tomo III (Barcelona: Editorial Labor, S.A., 1963) 510. Allí, al referirse a la obra que estamos tratando, indica que ella debe ubicarse en la primera etapa de la filosofía de Jaspers, pues marca la “orientación hacia el mundo”. Esta se compone de un

...conjunto de investigaciones que nos permite aclarar nuestra situación del lado del objeto. El hombre se da cuenta de que está puesto en un mundo dentro del cual ha de orientarse. Pero así se obtiene un conocimiento insuficiente. Es posible conocer las cosas que hay en el mundo, pero el error está en querer transformar este conocimiento en una ciencia objetiva del ser...

b) También Paul Ricoeur la interpreta en el mismo sentido. Al ordenar el conjunto de la obra escrita por Karl Jaspers señala cinco momentos en su producción: el primero, compuesto por los trabajos científicos elaborados hasta 1913; el segundo, al cual llama “De la Psychopathologie générale à la Philosophie”, donde ubica a *Allgemeine Psychopathologie* y *Psychologie der Weltanschauungen*. Cfr. en: Ricoeur, *Gabriel Marcel et Karl Jaspers* 442. c) Finalmente, para Remolina Vargas, esta obra marca el paso de la psicología a la filosofía. Cfr. en: Remolina Vargas 23.

16. Jaspers, *Psicología* 247.

17. Véase “Max Weber” en: Jaspers, *Balance*, cap. I.

18. En su edición española, véase: Jaspers, *Genio y locura. Ensayo de análisis patográfico comparativo sobre Strindberg, Van Gogh, Swedenborg, Hölderlin*, 2da. ed. (Madrid: Editorial Aguilar, 1956).

19. Jaspers, *Genio y locura* 25

20. a) *Die Idee der Universität*, que ahora está en nuestras manos, fue fechado en Heidelberg, hacia marzo de 1923. Marca el inicio que documenta la preocupación por el tema en Jaspers. Este texto, que nunca fue traducido al español, fue superado conceptualmente por otro, publicado más de veinte años después y puede hallarse en su traducción al español como sigue: Karl Jaspers, “La idea de la universidad”, AA VV, *La idea de la universidad en Alemania*, Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo, ed. (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959) 387-525. b) *Die geistige Situation der Zeit*, se encuentra traducido como *El ambiente espiritual de nuestro tiempo* (Buenos Aires: Editorial Labor, 1957). c) *Philosophie*, puede consultarse bajo el título *Filosofía*, Biblioteca de Cultura Básica, *Revista de Occidente* (Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, 1958).

21. Jaspers, “Sobre mi filosofía”, *Balance* 270.

22. La firma del Tratado de Versalles, en junio de 1919, había despertado la indignación de grandes sectores del pueblo. En sus puntos esenciales, este Tratado seguía la humillante línea de armisticio firmado un año antes. Alemania no sólo pierde extensas zonas de su territorio, sino también todas sus armas pesadas, su flota y su aviación. Además, también debía pagar los daños ocasionados durante la guerra, con lo que empeora la situación económica del país. Es el principio de la inflación y la desocupación creciente. Cada día, con mayor fuerza, crece la propuesta de los partidos derechistas, los grupos y unidades nacionalistas y la idea de formar un gobierno de unidad nacional para poder hacer frente a las potencias vencedoras. Por otro lado, también se hace sentir la izquierda radicalizada y el pueblo alemán comienza a balancearse políticamente hacia uno y otro extremo. Es la época de la República de Weimar. En esta situación tiene lugar, en Munich, la revuelta de Hitler el 9 de noviembre de 1923, a través de la cual se da a conocer su figura por primera vez.

Entre los años 1924 y 1929 la República alemana crea, gracias a la ayuda financiera recibida del exterior, nuevas condiciones sociales y económicas que superan los atrasos sufridos a causa de la guerra y la posguerra. La industria y la cultura viven una nueva posibilidad para su expansión. En estas circunstancias, Karl Jaspers produce su primer texto para la universidad, con la intención de colaborar en su restauración. Existe un ansia de vivir, de recuperar lo perdido que se transmite a todos los quehaceres del hombre. La técnica hace gigantescos progresos, la economía se estabiliza, generalizándose un sentimiento que Jaspers interpreta como característico de la época (aunque constata que éste proviene de los últimos siglos): el mundo se ha despojado de lo divino. Este será el tema que recogerá para su posterior *Die geistige Situation der Zeit*, en la cual cimenta una filosofía de la existencia que confía en el renacimiento de las posibilidades espirituales inalienables del hombre.

En octubre de 1929, los cinco “dorados años veinte” se diluyen definitivamente. La crisis económica norteamericana, ocasionada por la catástrofe de la Bolsa de New York, se extiende a Alemania. Renacen las manifestaciones y los actos públicos y la promesa nacionalsocialista logra ubicarse como el segundo partido más fuerte. Setiembre de 1930 consolida a Hitler el acceso al poder. Los años siguientes continúan siendo muy agitados: se producen choques armados entre los distintos partidos, asesinatos, persecuciones y crece día a día el número de organizaciones paramilitares. El 30 de enero de 1933, después de incontables campañas propagandísticas, en medio de negociaciones partidarias impensables, Adolf Hitler asume como nuevo canciller del Reich. Los meses siguientes mostrarán, para asombro mundial, la adjudicación de la plena autocracia para Hitler y el crecimiento cada vez mayor de los grupos conocidos como “SA”, “SS” y “Gestapo”. La persecución sería inevitable para Jaspers y su esposa.

Más información sobre los sucesos vividos en aquellos años podrán hallarse en Zentner, vols. I, II y III.

23. En el lenguaje de Jaspers: “ser-objeto, ser-ahí” (*Dasein*), que en adelante emplearemos como “existencia empírica”. Cf. en Jaspers, *Filosofía* 3-25.

24. Traducido al español puede hallarse como *Max Weber. Político, investigador y filósofo*, Karl Jaspers, *Conferencias y ensayos* 348-417.

25. Traducido al español bajo el título *Razón y existencia. Cinco lecciones*, Colección la Vida del Espíritu (Buenos Aires: Editorial Nova, 1959).

26. De este texto, escrito para ser pronunciado en Hannover en mayo de 1938, hallamos una ampliación traducida con el título “Nietzsche y el Cristianismo”, Karl Jaspers, *Conferencias y ensayos* 245-307. En esta misma obra se podrá tomar contacto con otros escritos, de imprescindible consulta si se desea conocer cuál fue el impacto que Nietzsche logró sobre Jaspers. Véase, en consecuencia: “La importancia de Nietzsche en la historia de la filosofía” (1950) y también “Canción de noche de Nietzsche” 308-329.

27. Para la edición en español consultar: Jaspers, *Descartes y la filosofía* (Buenos Aires: Ediciones Leviatán, 1958).

28. La traducción al español está titulada *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, y fue publicada en México en 1953.

29. Jaspers, “Mi camino”, *Balance* 238.

30. Ver nota No. 20.

31. Un conmovedor detalle de la situación previa y posterior al año 1945 podrá hallarse en el discurso pronunciado por Jaspers en oportunidad de la reapertura de los cursos de medicina en la Universidad de Heidelberg. Traducido al español aparece como "Renovación de la universidad", *Balance* 102-112.
32. Para lograr una visión sumaria de este tema ver: Gerhard Hess, *La universidad alemana 1930-1970* (Alemania: Druck-und Verlags-Gesellschaft, 1968) 21-30.
33. *Von der Wahrheit*, donde explicita su lógica filosófica, creemos que aún no ha sido traducida al español. La obra histórica puede hallarse como: Jaspers, *Origen y meta de la historia*, 2da. ed., Biblioteca Conocimiento del Hombre (Madrid: *Revista de Occidente*, 1953).
34. Jaspers, "Sobre mi filosofía", *Balance* 271.
35. Jaspers, *Origen y meta* 5.
36. Traducido al español como *La filosofía*, 4ta. ed. (México: 1965).
37. En español fueron traducidos, respectivamente, como: a) *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo*, 2da. ed. (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1957). b) *Balance* 271.
38. Conferencia que en español apareció como: *La bomba atómica y el futuro del hombre* (Madrid: Ediciones Taurus, 1958). Con un título similar, dos años más tarde apareció un libro más extenso que sigue las ideas desarrolladas inicialmente, aunque con un tratamiento del tema más fundamentado y cuidado.
39. Jaspers, conocido en español con el título *La fe filosófica ante la revelación*, Biblioteca Hispánica de Filosofía (Madrid: Editorial Gredos, 1968).
40. Jaspers, *La fe filosófica* 8.
41. Jaspers, "Mi camino", *Balance* 244.
42. En adelante, toda vez que nos refiramos a esta obra se deberá entender que aludimos a la que fue editada en 1945 y a su traducción al español, cuyos datos bibliográficos figuran en la nota No. 20.
43. Jaspers, "La idea de la universidad" 554.
44. John Wyatt, *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno* (Buckingham: SRHE and Open University Press, 1990) 45-62.
45. Cfr. en Hess, *La universidad alemana* 22.
46. El "Logos originario", esa fe cierta que consideraba al mundo como algo estable, que servía de resguardo seguro para el hombre, había tocado fondo por causa del desarraigo del hombre de ese lugar original. Ahora, cercenadas sus raíces, al ser humano sólo se le consideraba dentro de una situación históricamente condicionada. Para más detalles sobre este aspecto consultar las siguientes obras del autor: a) *El ambiente* 78-81 y b) *La fe filosófica* 43.

47. Hemos tomado el término “realidad” (*Realitäten*), asumiendo la significación específica que recibe dentro de la filosofía jasperiana. De este modo, la “realidad” exige para su comprensión un salto en la manera de observarla y manifiesta asimismo un salto en la “realidad” empírica misma, puesto que la observación se altera allí donde el hombre, a diferencia de los demás seres vivos, nos sale al encuentro en la comunicación con él mismo. Jaspers, *La fe filosófica* 10.

48. Jaspers, “Mi camino”, *Balance* 244.

49. Cfr. en: “La importancia de Nietzsche en la historia de la filosofía”, *Conferencias y ensayos* 322.

50. Jaspers, “Sobre mi filosofía”, *Balance* 247.

51. Cfr. en Jaspers, “Sobre mi filosofía”, *Balance* 256.

52. Jaspers, “Sobre mi filosofía”, *Balance* 253.

53. Lo “histórico” en Jaspers no alude al “saber” histórico. “Históricos” pueden ser los hechos, las acciones, cercanas o lejanas en el tiempo; pueden irrumpir en nuestro tiempo o pueden ocultarse a nuestra mirada aun cuando nos rocen la piel. Sin embargo, aquello de histórico que existe en el hombre puede ser reconocido toda vez que el tiempo presente se deja alumbrar con el pensamiento que pensaron otros hombres y lo reconocemos en una apropiación que aclara la existencia. Esta distinción, que resulta imprescindible para acceder al pensamiento de este autor, podrá verse favorecida al recurrir a las fuentes. Aquí recomendamos ver: Karl Jaspers, *La fe filosófica* 30, y también, en la misma obra, las aclaraciones “históricas” que figuran en pp. 84-86.

54. La “seriedad” en Jaspers invita a asumir la actitud de “sinceridad” que patentizaron en sus obras, pero particularmente en sus vidas, tanto Kierkegaard como Nietzsche.

55. Para Jaspers, quien filosofa tiene oportunidad de *superar* lo que se encuentra en el mundo objetivo. Luego, los modos como se realiza esta superación —este salto— son el principio para la articulación del filosofar y fundamentan su división en “orientación filosófica en el mundo, aclaración de la ‘existencia’” y “metafísica”.

56. Jaspers, *La fe filosófica* 78.

57. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 29.

58. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 107.

59. Jaspers, “Filosofía y Ciencia”, *Balance* 146.

60. La preocupación por la autoconciencia de “una época” y de “una cultura”, son planteos que arrancan en el inicio mismo de la filosofía de nuestro autor. No sólo supone el reflexionar sobre el mundo, sino también sobre cómo ha de ser comprendido, “... por eso nos encontramos dentro de un movimiento que como cambio de conocimiento determina por fuerza un cambio de la vida y como cambio de la vida un nuevo cambio de la conciencia que la conoce”. El saberse conciente de esta situación es lo que torna posible que el hombre explore el mundo y lo transforme, de modo que no caiga en la repetición inconciente, sino que decida libremente sobre lo que puede ser. De allí que la universidad pueda empobrecerse cuando deja de sentir en su pensamiento ese trasfondo humano-espiritual que devela la situación de la época. Véase para una ampliación las siguientes obras de Karl Jaspers: a) *El ambiente* 11-30. b) “La idea de la universidad” 427. c) “El espíritu viviente de la universidad” (1946), *Balance* 128.

61. Cfr. en Jaspers, “El espíritu viviente”, *Balance* 87 y siguientes.

62. Cfr. en Jaspers, *Filosofía* 243-271.

63. Jaspers, *Filosofía* 234.

64. Jaspers, *Filosofía* 259.

65. Jaspers, “La idea de la universidad” 387.

66. Véase al respecto: Jaspers, “El espíritu viviente” (1946), *Balance* 134.

67. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 392.

68. Para Jaspers, el filosofar comienza y termina en un punto que se ha alcanzado gracias a ese salto; en consecuencia, la aprehensión de la posible existencia es un “supuesto” que alude a su posibilidad como sentido y apoyo para la búsqueda, pero no un dato real. Estar ciertos de su verdad es una certidumbre que sólo se patentiza cuando en el pensamiento se da el salto que aclara el filosofar mismo. Cfr. en Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 395-399.

69. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 458.

70. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 453, el subrayado es nuestro.

71. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 512.

72. Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 514-17.

73. Hemos preferido emplear el vocablo “discusión” en el sentido literal que éste asume en nuestra lengua, según el cual la discusión proviene de oponer razones y sería deseable que este sentido no se confunda con el “disputar”, tal como frecuentemente ocurre en el habla corriente. La “discusión” en Jaspers alude más bien al diálogo. Sin embargo, él se guarda de emplear este término argumentando que la comunicación existencial, al no patentizarse como objeto aprehensible, no se expresa en diálogo, sino que brota en la comunicación. Y al tratar de resolver el problema de la transmisión sólo le asiste la razón de fundarla en la participación comprometida, en la apelación a la existencia, sin que ninguna forma pueda llegar a ser por sí la tranquilidad del saber absoluto.

Una explicación más fundamentada podrá hallarse en Jaspers, *Filosofía*, Tomo I, 518-520.

74. Cfr. en Jaspers, “La idea de la universidad” 446.

75. Este tema fue tratado con mayor extensión en la Tercera Lección pronunciada durante la primavera de 1935 por invitación de la Universidad de Groningen (Holanda) y puede ser consultada, para una ampliación, en: Jaspers, “La verdad como comunicabilidad”, *Razón y existencia* 70-101.

76. Cfr. en Jaspers, “La verdad”, *Razón y existencia* 77. Obsérvese que hemos citado textualmente de una traducción que no sigue, en el empleo de los términos, el sentido que venimos desarrollando a partir de la obra *Filosofía*. En consecuencia, el vocablo “ser-ahí” debe ser entendido tal como venimos desarrollando antes el concepto de “existencia empírica”; del mismo modo, “conciencia absoluta” debe entenderse como la “conciencia en general” que surge de su orientación al conocimiento objetivo e impositivo de la ciencia.

77. Jaspers, "El espíritu viviente", *Balance* 132.

78. Cfr. en Jaspers, "La idea de la universidad" 450. (El subrayado es nuestro.)

79. Jaspers, *La fe filosófica* 106.

80. Jaspers, *La fe filosófica* 111.

81. Jaspers, *La fe filosófica* 117.

82. Jaspers, *La fe filosófica* 120.

83. Jaspers, *La fe filosófica* 150.

84. Existe, a lo largo de toda su obra, una preocupación progresiva por rectificar las formas erróneas que ha asumido tanto la filosofía de Descartes como la de sus seguidores y, también la de quienes lo combatieron. Esta situación ya muestra un origen y principio peculiar que debe ser tenido en cuenta al tratar de aclarar el sentido de la razón jasperiana. Por eso repetidas veces él mismo se ocupó de advertirnos esta cuestión. Para comprender más acabadamente el modo como emplea el vocablo "razón" véanse los siguientes textos del Karl Jaspers: a) *Descartes y la filosofía*, cap. III, 83-122. b) "Sobre mi filosofía", *Balance* 264. c) *Razón y existencia* 86-101. d) *La fe filosófica* 42-51 y también 122-150.

85. Como eco del iluminismo europeo y sobre todo por la ilustración española, se desarrolló en América hispanohablante una tendencia hacia el racionalismo, el liberalismo político y económico que llena la historia cultural del siglo XVIII y se extiende en algunos sectores, aún hasta nuestros días.

86. Jaspers, "La idea de la universidad" 416.

87. Las cifras no son conocimientos, lo que en ellas se piensa resulta de la visión y la interpretación. Así como los "fenómenos" de la inmanencia son las manifestaciones que tornan a la existencia empírica conciente de sí; los "signos" son a la posible existencia como las "cifras" a la trascendencia. Son lenguaje que desde la "realidad" me habla en fenómenos; desde la posible existencia en signos y desde la trascendencia en cifras. Lo que es fenómeno se piensa y describe por medio de conceptos. Lo que yo soy propiamente y puedo llegar a ser como yo mismo es captado por los signos. Aquello que es auténtica realidad y experimentable sólo para la posible existencia se hace presente en cifras.

Cfr. en Jaspers, *Filosofía*, Tomo II, 507.

88. Cfr. en "Origen de la situación filosófica actual (El significado histórico de Kierkegaard y Nietzsche)", en *Razón y existencia* 9-42.

89. Jaspers, *La fe filosófica* 478.

90. Jaspers, *La fe filosófica* 508.

91. Jaspers, *La fe filosófica* 511.

92. Jaspers, "La idea de la universidad" 479.

93. Jaspers, *Filosofía*, Tomo III, 357.

94. Cfr. en Jaspers, *Iniciación al método filosófico* (Madrid: Espasa-Calpe, 1977) 146.

95. Por virtud de este “lenguaje” se hace comprensible la trascendencia en la conciencia de la posible existencia. No es un lenguaje común a todas las existencias —comunidad— sino un lenguaje en cada caso histórico que únicamente es decisivo en el momento de ser creado y apropiado originariamente. Cfr. en Jaspers, *Filosofía*, Tomo III, 360.

96. El buscar la trascendencia es para Jaspers un movimiento existencial que supera enormemente la comprensión intelectual que se realiza en el lenguaje metafísico, pues aquello que la metafísica piensa no es la trascendencia misma, sino cómo hacer entrar a la posible existencia en su ser-sí-misma.

97. Jaspers, “La idea de la universidad” 405.

98. Jaspers, *Filosofía*, Tomo III, 382.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

I. Newman, Ortega y Jaspers: Hacia una nueva comprensión

Hasta aquí nos hemos esforzado por “reconstruir” con la mayor lealtad posible la forma como Newman, Ortega y Jaspers vieron a la universidad y la posición en que se situaron frente a ella. Es hora de entrar por nuestra parte en el interior de sus pensamientos, intentando una confrontación que nos permita arribar a un nuevo esclarecimiento, de modo que desde allí sea posible realizar nuestro aporte para la reflexión pedagógica contemporánea.

Pero aquí se debe tener en cuenta que si esta operación intelectual se torna posible, ello obedece a que la idea de universidad propicia la búsqueda de un terreno común, en el cual se puede ingresar a pesar de las más variadas experiencias y creencias, sin que se deba renunciar al origen propio desde el cual se la interroga. Por eso las tres obras contienen un reclamo que exige una transformación radical de la universidad; en su “forma”, naturalmente vinculada a las circunstancias, pero indicando una serie de reflexiones precisas, pues los autores se preocuparon por señalar que existía una esencia a conservar, sin la cual se traicionaría la identidad de la institución superior. Y aquello que ellos exigían, en lo cual sus voces se hacen una, representa la fuente donde se arraiga la idea de universidad: la misión de alcanzar un saber originario, dirigido al todo; la vindicación de una libertad y autonomía, imprescindibles para que dicho saber se desarrolle ilimitadamente; la capacidad incondicional de contribuir a la formación del hombre.

A. Primera cuestión: La imagen unitaria del mundo

Observemos en primer término cuál es la finalidad a que apuntan nuestros autores para la universidad. Para todos ellos, la universidad es el lugar donde se realiza el conocimiento universal. Newman dejó ver esa concepción cuando fundó su modelo universitario sobre la idea de alcanzar un saber completo, propio de la naturaleza humana, que reuniera intelecto y moral; deseo de verdad y deseo de asumir el deber ser del hombre. Ortega y Gasset, con idéntica inspiración, apuntó para la universidad la misión de otorgar una cultura que restituyera por la unidad vital a la cual se orienta, la integridad del hombre. De igual modo, para Jaspers, esa totalidad se le presentó en forma de un impulso que reconoció como voluntad de saber y búsqueda de la verdad, instancias básicas y fundamentales de la condición humana.

Sin embargo, a la hora de justificar las formas por las cuales arriban a esa finalidad, observamos que en ellos existen fundamentos y puntos de partida divergentes. ¿Qué es lo que varía? No cabe duda de ello, las diferencias se encuentran en sus concepciones respecto de lo que entienden que el hombre es y está llamado a ser.

Hasta cierto punto, pareciera que la antropología de Newman y Jaspers son convergentes. Para ambos el hombre es un misterio, un ser abierto a la trascendencia. Pero existe una diferencia sustancial que se deriva de las consecuencias que cada uno de ellos establece a continuación. Para Newman, el hombre puede hallar garantía para esa trascendencia si se abandona a la autoridad de la verdad revelada; para Jaspers, en cambio, cada uno debe arriesgarse a producir desde sí mismo esa verdad. Por una se accede a la religión; por la otra, a la filosofía.

Mientras Newman piensa en cierta dependencia respecto de la autoridad, Jaspers plantea una filosofía que no admite sumisión alguna, sino crítica. Sin embargo, ambos intuyen que a estas instancias les es posible declinar si no se concibe la irrupción constante de la interrogación y la interpretación. ¿Cómo corregir, en consecuencia, esta tendencia negativa? La respuesta que elaborarán al respecto, ya nos deja ver la profundidad de sus reflexiones y el modo como nuevamente se vuelven a reunir.

En Newman vimos que una universidad debía sostener el ideal de la presencia de Dios con algo más que la disposición de algunas cátedras destinadas a su conocimiento. Además, si bien es cierto que consideraba como necesaria la autoridad del dogma y la Iglesia, es preciso advertir que no pensaba en esa autoridad como un valor absoluto, sino como un acto personal, por medio del cual al hombre le era posible alojar la certeza ante cualquier embate ajeno a sus convicciones más íntimas. De este modo, por la fe y el amor se lograría hallar el punto de apoyo desde donde sostener la existencia de una razón Superior. Por eso no temía los avances de la ciencia, pues entendía que la conversión interior, al ser una instancia previa y fundante de la condición humana, podía ser su guía hasta alcanzar su conducción. De allí que la presencia de la teología, entendida esencialmente como interpretación de la revelación y no como una medida exterior de predicación y enseñanza, le pareciera indispensable en la universidad. Ello significa, en síntesis, que la universidad newmaniana podría quedar expresada por el conjunto jerárquicamente ordenado de tres instancias: teología, filosofía y ciencia.

Por su parte, Jaspers no discute la presencia de la teología en la universidad, pero a diferencia de Newman, invierte el orden de los términos expresados en la articulación anterior, colocando en primer lugar a la ciencia y en el último, a la teología. Es más, circunscribe la teología sólo a una facultad que abarque los dominios fundamentales en la comprensión de la revelación religiosa.¹ ¿Qué significa este giro respecto del concepto de hombre? Significa comprender que para Jaspers el hombre sólo puede ser-sí-mismo en libertad y en comunicación, algo que él no conoció en manos de la teología, sino desde la filosofía. Este es, sin duda, el origen circunstancial donde se levanta su oposición a las convicciones de Newman.

Sin embargo, también desea prevenirse de los desvíos de la filosofía, pues piensa que ella puede degenerar hasta convertirse en un esquema cerrado, sujeto igualmente que la teología a un principio de autoridad, a una cosmovisión absoluta. ¿Qué hacer?

Jaspers colocó a la ciencia como la condición de toda veracidad para la universidad.² Pero no la consideró abandonada a sí misma, pues sabía que su idea, lejos de apuntar a la totalidad, contribuiría a la dispersión. Por eso vio como decisivo para la realización científica esclarecer desde dónde podía proceder su conducción y qué sentido proporcionaría a la ciencia. Ni la utilidad para otros fines, ni el fin en sí misma, podían constituir ese móvil esencial. La conducción debía provenir del fondo mismo que la impulsa, de la “voluntad originaria de saber”.³ Así, bajo el imperativo de arrojarse incondicionadamente hacia conocer todo lo que fuera cognoscible, la ciencia encontraría su límite y con él la experiencia del no-saber, que indirectamente suscita la presencia de “lo uno como trascendencia”.⁴ De ahí que la ciencia aparezca en su diseño de la universidad como la garantía que estimula la búsqueda de la verdad y el todo, pues entendía que no había veracidad posible si antes no se había incorporado la actitud y el modo de pensar científicos.

Pero así como la ciencia decidía sobre su destino y validez, por ser tan sólo camino e inquietud, algo distinto a ella debía aclararle esa conducción. Y esta aclaración no podía provenir más que de un pensar en total franquía y de una filosofía igualmente abierta a la pluralidad de significaciones. Con ello se aseguraba que la ciencia alcanzara la autoconciencia de su actividad, propiciando su conducción por la filosofía, al tiempo que hacía de esa “voluntad por conocer”, el supuesto para la filosofía.

Ahora podemos ver más claramente el fondo donde se inscriben las divergencias y confluencias entre Newman y Jaspers. Ambos enfatizan la búsqueda de la verdad —todo— como finalidad para la universidad y también sustentan ese *desideratum* en la necesaria formación científica para sus miembros. Sin embargo, a la hora de fundar una conducción para la razón científica, uno se apoya en la fe revelada y el otro en la fe filosófica. De igual modo, el tornar más claros sus pensamientos nos ha dejado apreciar la distancia en que se ubica Ortega respecto de los mismos enunciados teleológicos, lo cual obedece a que su antropología es radicalmente diversa.

En efecto, para Ortega el hombre es él y su circunstancia, un aquí y ahora; por tanto, nada hay más importante que la aclaración de ese entorno en el que está determinado a vivir. Pero, ¿qué es ese contorno? Algo anterior al surgimiento de su “yo”, de su cuerpo y de su alma; algo que inscribe el vivir en condiciones prefijadas. Compuesto tanto de sustancias materiales y concretas como de contenidos particulares del pensamiento que se confunden con la realidad misma. A lo primero le llamó “paisaje” y a lo segundo, “creencias”. En cualquiera de los dos casos, se trataba de comprender que el hombre contaba con ellos —perspectiva— sin tener conciencia expresa de sus formas; como si ellos se encontraran latentes, precisamente porque no los pensaba.⁵ Al decir esto quería significar que al nacer, el hombre se hallaba ya determinado por las cosas y las creencias que socialmente se habían instaurado en su tiempo. De modo que todas las actuaciones que emprendiera estarían confinadas a contar con ese repertorio limitado y preciso de las cosas disponibles y los modos colectivos de pensarlas. Por eso las “creencias” constituían la base de la vida, el terreno donde ella se desenvolvía, esencialmente porque ellas ponían delante del hombre lo que para él era la realidad misma. En consecuencia, toda la conducta, incluso la intelectual, dependía de cómo se hubiera conformado ese sistema de creencias.

A ese sistema de creencias, desde el cual el hombre vive y que le constituye necesariamente, a ese repertorio de convicciones efectivas, Ortega lo llamó cultura. De ahí que hiciera de ella la misión ineludible y constitutiva para la educación universitaria. Mas no como posesión, sino como ejercicio, ocupación e indagación, pues entendía que una vida que no realizara ese esclarecimiento permanecería en un nivel inferior y separado de lo propiamente humano. ¿Y qué venía a significar con estos enunciados? Que la vida no se entregaba ya hecha, sino que se la debía ir realizando a cada paso, decidiendo qué hacer, interpretando la circunstancia —cultura— e intentando salvarse de su cerrado círculo. En eso consistía propiamente la vocación de cada hombre, en elegir y diseñar el plan que condujera su destino.

Quizás a partir de estas últimas precisiones pueda corroborarse el sentido de nuestra observación anterior, respecto a la distancia en que se encuentra Ortega, de Newman y de Jaspers. Los tres piden una aclaración de la vida; pero mientras los últimos entienden que con ella se trasciende la mera existencia, para el pensador español se trata de fijar el inventario de las cosas con que el hombre cuenta. Y nada más. Sin embargo, existe un aspecto en el cual sus convicciones se vuelven a reunir. Para los tres, el esclarecimiento de la situación, el plano donde acontece el vivir, es condición vital que decide sobre el destino del hombre. Porque en ello va su misión personal y la realización de su libertad.

Pero ahora podríamos preguntarnos: ¿qué suscita en nosotros el recorrido por las visiones de estos autores? En primer término, que a cada concepción le corresponde un modo particular de entender al hombre y que en cada una subyace un reclamo por volver más claro el cometido, no ya de su hacer, sino de su actuación en el mundo. Partiendo de la teología o de la filosofía, por la cultura o la interpretación, parece ineludible que la universidad deba encontrar un fundamento antropológico donde reposar la justificación de su misión. En cualquiera de los tres autores observamos que saber y conocimiento no constituyen por sí mismos una finalidad, sino tan sólo la vía para hallar un esclarecimiento existencial. Frente a este designio, ¿podríamos asegurar que el discurso contemporáneo circula por la gravedad de estos cuestionamientos? Y si efectivamente descubriésemos que ese es un espacio que permanece vacío para la reflexión de nuestros días, ¿por dónde comenzar a recuperar ese modo de pensar?

Para nosotros no cabe ninguna duda. El pensamiento en torno a la universidad de nuestros días debe acertar a recomponer esa dimensión de la que pareciera no poder dar testimonio. Esto no significa formar un mundo aparte e ideal, del cual el mundo real no forma parte, sino integrar la reflexión a la praxis, de modo que ella sea la crítica que sostenga y afirme la actuación del hombre. Pero como todo pensar es histórico, la fuente privilegiada para su realización deberá buscarse en la idea de mundo y de hombre que en nuestro tiempo es dado concebir, con lo cual nos situamos, nuevamente, ante la finalidad que nuestros autores dieron a la universidad.

Para Newman, Ortega y Jaspers, lo propio y distintivo de la educación superior era aspirar a ese conocimiento “único” que se había mantenido como requisito invariable durante los siglos de la historia institucional. Y aún más, ellos vieron que los cambios producidos a su interior, al particularizarse sus contenidos, no habían hecho más que contribuir a su declive, lo cual les animaba a proponer que, por encima de toda variación se debía ubicar una instancia superior, un ideal a alcanzar: la idea de componer un saber dirigido al todo. En consecuencia, debe entenderse que tal idea era una hipótesis o condición previa, sin la cual no habría ningún suelo donde apoyar las convicciones más serias y auténticas de nuestros autores.

A partir de estas aclaraciones ahora podemos concluir:

a. Newman habla a favor del conocimiento liberal, como Ortega fundamenta la cultura y Jaspers la ciencia, tan sólo como medios para arribar a la finalidad de lograr una imagen total del mundo. Y eso se debe a dos razones. Una de ellas, como vimos, se apoya en la idea de hombre; luego, que la universidad aspire a componer una imagen unitaria sólo se deduce de atender a ese todo vital que es el centro mismo de su justificación. La otra, debe entenderse como surgida de un origen coyuntural, circunstancial, por el que se participa de la esencia misma de la idea de universidad, aunque para alcanzarla se deba partir de distintas metodologías.⁶

b. Luego, debemos advertir que si ellos partieron de considerar diversos medios para alcanzar ese fin, se debió particularmente a que la idea de universidad les interpeló hasta que pudieron arribar a distintas perspectivas. En ello radica la verdad de nuestra afirmación cuando decimos que la idea de universidad es histórica y admite significaciones ligadas esencialmente a cada tiempo y lugar. Allí se presenta toda su riqueza, en poder asumir los distintos requerimientos, porque antes que ser una respuesta ella se patentiza como una pregunta que permanece siempre abierta a la interpretación.

c. Otro aspecto a tener en cuenta reside en descubrir qué significado preciso tenía para nuestros autores ese fin. Para ellos, cuando el pensar científico tiende a la objetivación y nada más, se convierte en profesión y conocimiento especializado, en una esfera particular del hacer que en nada colabora para que el hombre pueda formarse una concepción del mundo en que vive. Al mismo tiempo, el someterse a lo puramente abstracto y especulativo hace perder al hombre su existencia temporal, hasta que pierde de vista su destino. Por eso Newman trató de vencer esta polaridad por medio del conocimiento liberal, una estructura intelectual capaz de informar al hombre de todas las posibilidades y, por ello, capaz también de ubicarlo responsablemente ante el mundo. Del mismo modo, para Jaspers fue la ciencia y la autoconciencia crítica, como en Ortega la vida y la cultura, las instancias privilegiadas para que el hombre hallara la idea del todo y el parámetro para su reflexión más auténtica.

En consecuencia, se debe entender que aspirar a lograr la unidad del pensar, que es el todo donde la vida discurre, es mucho más que lograr un saber enciclopédico, el cual, por otra parte, pareciera utópico a la altura de los tiempos en que nos toca vivir. Se trata más bien de comprender que la universidad, al propiciar una idea de mundo, debiera suscitar cierta sensibilidad vital, de modo que al hombre le sea dado advertir desde dónde, desde qué ideas y creencias, se inserta en su mundo y qué consecuencias traería para su vida ese modo específico de entrar en él.

Puede deducirse de lo anterior que para formar una concepción de mundo, se exige que la universidad supere radicalmente la administración de conocimientos particulares. Ni la profundización en uno de esos saberes, ni su diversificación en otras tantas esferas posibles pueden alcanzar la dimensión que la vida humana precisa para vislumbrar su sentido. Ello no significa que suspenda el desarrollo especializado de la ciencia, ni que deje de promover la formación profesional. Algo así sería un entero y completo despropósito, alejado de nuestro tiempo y de sus exigencias vitales. Pero la universidad tiene que apuntar hacia algo más, y ese superlativo fin lo constituye el que pueda fomentar, en cada hombre, la ineludible tarea de repensar su visión del mundo. En consecuencia, debe entenderse que la finalidad de alcanzar una cosmovisión total

significa reflexión, antes que conocimiento objetivo; es decir, aclaración subjetiva del todo, que por ser histórico y existencial no se encuentra nunca acabado, sino en permanente realización.

B. Segunda cuestión: Hacia la extensión del significado atribuido a la autonomía universitaria

Fieles a la conceptualización histórica del ideal, nuestros tres autores concibieron la universidad como una corporación con autonomía. Sin embargo, resulta interesante advertir que bajo este principio ellos señalaban no sólo un objetivo a lograr, como actualmente se entiende, sino una condición previa y necesaria para su desenvolvimiento. Es decir, la universidad tenía que ser, antes que universidad, corporación autónoma.

Luego, se debe entender que este supuesto engloba tanto a la atmósfera en la que se realiza su actuación, como a la forma de gobierno que la distingue de las demás instituciones educativas, porque sólo desde sí misma es posible que dilucide sus objetivos y quehaceres, sin que ninguna injerencia ajena a ella pueda intervenir. De ahí que la libertad académica sea su dignidad.

Sin embargo, observamos que los autores seleccionados procedieron colocando distintos énfasis sobre este supuesto. Así, la libertad fue para Newman y Jaspers el referente obligado para todas sus argumentaciones, mientras que para Ortega, al considerarla como algo “dado” en la vida misma, cobró menor representatividad en su discurso. Esto significa que para el pensador español la libertad era un bien disponible en el conjunto determinado de la circunstancia, en tanto que para los demás, se trataba de un valor a construir y recomponer a cada instante, porque en ello iba la humanidad de la institución.

Pero ¿qué entendían ellos por autonomía? Algo idéntico: que ninguna institución exterior —Iglesia, Estado, sociedad— podría supervisar la educación universitaria ni sus métodos, tampoco el contenido ni la extensión del conocimiento que en ella se realizaba, ni tan siquiera cuando la sostuviera económicamente o la respaldase con su autorización para el funcionamiento. Por lo tanto, puede decirse que la autonomía universitaria consiste en realizar su misión en forma independiente de los deseos e imposiciones que pretendan limitarla desde afuera.

Pero, además, ellos se ocuparon también de señalar que esas limitaciones también podían provenir desde el interior mismo de la institución. Esto se patentizó claramente ante Newman, cuando observó que a una educación sin libertad sólo le era posible declinar hasta alcanzar un saber reaccionario y empobrecido, alentado esencialmente en dirección de la tendencia predominante en la institución o en unos pocos hombres pertenecientes a ella. De igual modo, para Jaspers el clima liberal de la institución era algo que decidía sobre el conjunto de sus realizaciones, pues de lo contrario, en ausencia de ella se crearían las condiciones óptimas para la instauración de los saberes dogmáticos y la transmisión escolástica. Mas aquí es preciso preguntar: ¿por qué ambos otorgaron tanta importancia a esa autonomía interior de la institución?

Para ellos, la universidad era un lugar que reunía todas las ciencias y todos las formas de conocimiento, lo cual propiciaba, por el diálogo y la controversia en que esos saberes se reunían, la fuente privilegiada para hacerlos progresar. Este fue el fundamento que asistió a Newman para proponer su educación liberal y también a Jaspers, cuando resolvió colocar la voluntad de saber bajo la primacía de una indagación sin restricciones, en la incondicionada verdad de la franquía total. Luego, debe entenderse que la condición o supuesto en el cual se funda ese progreso es precisamente la libertad intelectual, verdadera autonomía e independencia universitaria. Y esto era lo que sus miembros debían construir y proteger, porque de ella provenía el movimiento e impulso capaz de elevarla.

Sin embargo, en esta libertad institucionalmente asegurada, Jaspers advirtió que podría suscitarse la tendencia contraria, generando el aislamiento de sus miembros y no la comunicación. Pues la

condición de libertad era algo que se correspondía con una decisión personal, auténtica señal de la espiritualidad vigente en la universidad. A pesar de esta u otras deficiencias, la aspiración de una máxima libertad era un riesgo que la universidad debía enfrentar, porque solamente sobre una tradición institucionalmente asegurada, en el futuro ella se podría transformar en vocación, objeto y supuesto de su realización.

Frente a la gravedad de estos planteos, estimamos que el pensamiento contemporáneo podría verse muy favorecido si acertara a comprender:

a. Que la idea de autonomía es un supuesto que condiciona toda la labor universitaria, convirtiéndose en la garantía de la plena libertad académica.

b. Ello implica, necesariamente, repensar el sentido y alcance de ese término, pues su significación no se agota en la forma de gobierno que conduce la institución, ni tampoco en la política que le asigna los recursos materiales para su funcionamiento. Luego, la autonomía no es algo que sólo deba resguardarse ante los embates del Estado o de la Iglesia, sino también ante las corrientes ideológicas que hacen de la sociedad o el mercado ocupacional los puntos cardinales para que la universidad corrija y rectifique sus objetivos. Sin embargo, esta ampliación en el significado no es suficiente. Estamos de acuerdo en pensar que la idea de autonomía universitaria es primero independencia de las formas externas que permiten o sustentan el desarrollo de la universidad, pero además, se debe tener en cuenta que ella es también autonomía en el pensar de sus miembros, el cual constituye, al proyectarse al interior de la institución, la plena garantía para su independencia auténtica.

c. Tal autonomía no invalida la participación de la universidad en los asuntos sociales o políticos, ni la confina al aislamiento del sentir de su tiempo. Por el contrario, sólo porque su pensar se mantiene independiente podrá asumir el *desideratum* orteguiano y ser, en medio de la vida, de sus urgencias y de sus pasiones, un poder espiritual superior que represente la serenidad frente al frenesí.⁷

C. Tercera cuestión: La formación del hombre

Según vimos, la universidad tenía como finalidad propiciar un saber originario dirigido al todo, para lo cual debía contar con una necesaria autonomía exterior e interior. Pero si ese fin era deseable, ello se debía a que por encima de cualquier otro objetivo, aspiraba a formar al hombre y no solamente a profesionales. Y este fue un aspecto sobre el que se detuvieron especialmente Newman y Jaspers.

Para ambos, una universidad lograba consecuencias favorables para el hombre cuando el conjunto de las acciones se dirigía a su espíritu y según fuese el modo de vinculación que existiese entre sus miembros. Ello les llevó a pensar que más allá de la formación científica y profesional, debía asegurarse el entregar ciertos beneficios para los que no se requiriese fin utilitario alguno. Por eso la universidad se convertía en el paso decisivo para la vida futura del estudiante, porque se lo había formado como un pensador independiente, autorresponsable, crítico y orientado a la comunicación.

Por tanto, si esa educación dependía del esfuerzo personal, no podría ser instaurada de una vez y para siempre; tampoco aprenderse ni comunicarse como los demás saberes particulares. Algo así no se presentaría como una posesión, sino más bien como un ejercicio constante en busca del discernimiento. Por eso la universidad debía ser un lugar de educación y formación, más que de instrucción. En consecuencia, debe entenderse que en Newman como en Jaspers, conocimiento y educación, cuando logran separarse de las formas mecánicas y dogmáticas, constituyen un estado o condición que representa un valor a conservar, aunque de él no se pueda obtener nada efectivo ni comprobable inmediatamente.

Ahora bien, ¿significa esto que tal conocimiento debería ser el único objetivo deseable para la universidad? En modo alguno. Para Newman, todo conocimiento buscaba algo que está fuera del sujeto, lo cual constituía su fin y su causa. Por eso aceptaba que ese saber podía orientarse hacia lo útil y hacia lo moral. Pero, aquí coincide con Ortega y Jaspers, el hombre había errado su camino al considerar que por el mero cultivo de la inteligencia o de la ciencia se podría al mismo tiempo practicar y aspirar a la verdad inmutable. Por el contrario, entendía que bajo la primacía de la ciencia y el racionalismo no se había sino profundizado la separación entre la conducta del hombre y el fondo de sus convicciones morales. De ahí que le pareciera que, así como el conocimiento racional o el saber utilitario habían logrado su meta, el conocimiento liberal aún no la había alcanzado: hacer mejores a los hombres.

Sin embargo, esa educación no podía hacer al hombre un buen cristiano, sino tan sólo un *gentleman* y, como tal, ello no constituía garantía de la santidad ni de la rectitud de su obrar. De ahí que a la perfección del conocimiento se debiera añadir algo superior a ella misma, para encauzarla hacia aspiraciones y deseos más elevados. De este modo, para la universidad, como condición primera colocó el cultivo del conocimiento, como fin en sí mismo, pues a él le era propio no considerarse simplemente como adquisición, sino como filosofía que esclarece al actuar; mientras que para la institución católica el deber de reunir razón y fe se volvía ineludible.

Pero, ¿cómo fundamentaba Newman esas convicciones? Un momento privilegiado para acceder a su pensamiento nos lo proporciona en un sermón,⁸ predicado en 1856, en ocasión de inaugurarse la iglesia de la Universidad de Dublín. Allí se interroga sobre cuáles pueden ser los motivos por los cuales la Santa Sede y la Iglesia Católica decidan fundar una universidad, a lo que responde:

...reunir las cosas que Dios mantuvo juntas en el principio, y han sido separadas por el hombre.⁹

Ahora bien, ¿qué había permanecido originalmente unido? Deseo intelectual de aprehender la verdad y deseo moral de aprehender el deber. Por eso, frente al avance del escepticismo científico y el descrédito por todo lo religioso, Newman creyó ver en la universidad católica la imagen de una Madre que, justamente por la conocida denominación de “Alma Mater”, fuese capaz de “refutar” y “enderezar” la oposición en la que circulaban razón y fe. Por eso reclamaba la mayor libertad para la educación universitaria. Sólo en libertad, conocimiento y religión podrían extenderse ilimitadamente, sin ninguna distorsión o impedimento proveniente del crecimiento intelectual o de la supervisión eclesiástica.

Obsérvese que con tales proposiciones, además de apuntar a la unidad del saber, nuevamente colocaba la argumentación en el centro de su antropología: aquello que la universidad fuera debía respetar la condición esencial de la persona humana, su integridad. De ahí que no se contentara con tener sistemas independientes, como lo pretendía la modalidad “mixta” de enseñanza, pues de ellos sólo podía resultar la escisión del hombre. Por otra parte, la institución que sólo contemplara una de las dos dimensiones pronto caería en los extremos básicos hacia los cuales se sometía: por acentuar la religión quedaría retrasada en el conocimiento científico; o bien, por inclinarse sólo en dirección del intelecto, abandonaría la búsqueda que trasciende todo lo conocido, haciéndola descreer de la posibilidad de hallar la verdad. Así, para Newman santidad e intelecto tenían que convivir bajo la misma devoción y con idéntica influencia. Y si se dejaba que ambas actuaran libremente, luego, como resultado, “...ningún sistema de mera tutela religiosa que descuidara la razón podría triunfar contra la escuela”.¹⁰

En consecuencia, la universidad debía entenderse como una instancia superior y separada de la mera transmisión de los saberes, pues la enseñanza tenía la tendencia a empobrecer su objetivo primero, es decir, la vida espiritual. Casi un siglo después de la conferencias del Cardenal, retomando este ideal, Jaspers se expresaría en la misma línea de pensamiento:

Consiste en esto la liberación del conocimiento: el saber se convierte en *momento de formación*, ya no por medio de una imagen fija del mundo, ni por una ontología, sino por medio de la franquía del poder saber en todas las direcciones posibles.¹¹

Pero aquí debe advertirse que si Jaspers señala al saber sólo como un “momento de la formación” es porque considera que, por sí mismo, tal saber no alcanza a desplegar ante el hombre la verdadera extensión de una formación auténtica. ¿Qué le falta? Infundir a la ciencia y a la investigación, tareas indisolubles de la universidad, la idea de que por encima de ellas se debe tender a la vida espiritual de sus miembros, que es el verdadero centro de la vida universitaria. De modo que el valor formativo de la ciencia le quedó reducido a lograr concepciones objetivas y realistas sobre las cuales debía imponerse otra finalidad, dirigida a sostener la existencia espiritual en la claridad.

En consecuencia, puede decirse que en Jaspers encontramos los mismos argumentos ya expuestos por Newman: ambos piensan que cientificidad y conocimiento no alcanzan para formar un hombre autoconciente y responsable que se mantenga abierto a la reflexión que trasciende el mero hacer profesional o científico. Pero a diferencia de aquel, Jaspers pensaba que la universidad debía plantear la exigencia de la voluntad de saber sin compromisos religiosos. Luego, de la libertad de enseñar debía surgir la libertad de aprender, bajo la forma de una educación sostenida por la relación socrática.

Arribaba así a elucidar un principio fundamental para la educación universitaria, sobre el que nos detuvimos con gran detalle en el capítulo respectivo, según al cual era deseable proporcionar un pensar que impregnara todas sus realizaciones: la filosofía como praxis. Con ello quería significar que por encima de toda investigación y enseñanza, más allá de los instrumentos y posibilidades concretas de la educación, se debía conducir al estudiante hasta los límites del saber y de sí mismo. Sólo así podría hallar su propia responsabilidad y despertarse en él la más clara conciencia de su conocimiento y de su obrar.

Casi veinte años antes, en otras latitudes y bajo el imperativo de otras condiciones vitales, aunque con idéntica percepción respecto de la formación deseable para el hombre, Ortega diseñó modos diversos de acceder a esa misión ideal. Así, para el autor español, la universidad debía encargarse, ante todo, de enseñar la cultura,¹² al tiempo que Jaspers proponía, bajo el primado de la ciencia y la filosofía, un sentido completamente distinto para el pensar.¹³ Pero aquí podríamos preguntarnos: ¿por qué uno enfatiza enseñanza y transmisión de la cultura y el otro un pensar creador y transformador del hombre? ¿Por qué uno avanza hasta fijar los contenidos centrales para esa enseñanza, mientras que el otro prefiere no indicarlos, pues entiende que de ellos no se deriva ninguna seguridad ni saber completo? Y aún más: ¿Podría decirse que estas diferencias son rotundas posiciones para vislumbrar la distancia a que se coloca uno de otro o tan sólo leves matices que descubren cierta proximidad?

Para responder a estos interrogantes es preciso recuperar el sentido que cada uno otorga a la racionalidad científica. Ortega entendía que la finalidad de la vida no era entregarse a la inteligencia, la ciencia o la cultura, sino al revés, esas instancias no tenían más realidad que ser utensilios para la vida,¹⁴ porque todo hombre se hallaba “necesitado” de construir cierta idea del espacio y del tiempo en que vivía —cultura. Del mismo modo, Jaspers veía claramente que el conocimiento y la razón científica eran incapaces de proporcionar objetivos a la vida, pero a diferencia de Ortega, no los justificaba por su utilidad, ni tampoco como un fin en sí mismo. De ahí que para Ortega la universidad debiera asegurar un saber “sistemático” por medio de la cultura, mientras que para Jaspers esa disposición, a la idea de un saber ilimitado, se patentiza bajo la forma de un universo abierto y en total franquía. Sin embargo, Ortega entendía que cada uno tenía ante sí una vocación verdadera, la cual sólo podría ser descubierta si se lograba aclarar este fondo vital. Y este no era algo que pudiesen hacer otros, pues dependía de su decisión personal. Luego, la universidad no podía tomar bajo su cuidado nada más que el enseñar los elementos de que se componía su entorno, pues el esclarecerlos, hasta provocar una verdadera aclaración de su ser en

el mundo, era algo que irrenunciablemente debía enfrentar el hombre, individualmente. La cita que transcribimos a continuación no deja dudas respecto a nuestra interpretación:

He aquí la importancia histórica que tiene devolverle a la Universidad su tarea central de ‘ilustración’ del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica.¹⁵

Pero Ortega sabía que con tal enunciado se colocaba precisamente en el foco de aquel intelectualismo enciclopedista que había resuelto combatir desde los inicios mismos de su filosofía. Por eso propuso racionalizar los métodos de enseñanza universitaria bajo la primacía de dos directrices: diferenciar ciencia y enseñanza de la ciencia, con lo que volvía al diseño napoleónico, según el cual la investigación científica debía desarrollarse en institutos especializados a tal fin y, en segundo lugar, acotar el número y contenido de las disciplinas, pues entendía que la enseñanza debía pisar sobre terreno realista, que basara su extensión en aquello que el estudiante podía efectivamente aprender. De este último cometido, respaldado en su “principio de economía de la enseñanza”,¹⁶ dedujo luego la necesidad de formar un tipo de talento específicamente sintetizador.

Pero aquí podríamos preguntarnos: ¿es ésta la esencia del legado orteguiano? Nosotros entendemos que no. Tomar estos enunciados como los verdaderos sería interpretar que Ortega no alcanza a salirse del modelo transmisor y reproductor de la universidad. Por el contrario, creemos que aún es posible leer estas proposiciones bajo la clave de otra interpretación. Por eso la posición de Ortega respecto a este tema es algo que requiere la más clara dilucidación. Tal como lo vimos anteriormente, para él, la universidad debía ocuparse de enseñar y transmitir la verdad de la cultura. Ello podría hacernos pensar que su idea se distancia de aquélla que sostuvieron Newman y Jaspers; pero esta observación no es totalmente exacta. Veamos por qué.

Dos años después de escribir su *Misión de la universidad*, en ocasión de dictar el curso “Principios de metafísica según la razón vital”,¹⁷ Ortega dedicó la primera lección a esclarecer lo que entendía que una universidad debía hacer por sus estudiantes: volver al revés la enseñanza, entendiendo que enseñar era primaria y fundamentalmente transmitir la necesidad del saber y no los contenidos de ese saber.¹⁸ Con ello se proponía advertir que para estudiar y entender verdaderamente algo, el estudiante debía sentir la desorientación total y radical que era su vida —conciencia de naufragio— y en consecuencia, encontrarse necesitado de alguna dirección. Y ello, por razón de que vida y cultura eran la circunstancia, ese escenario incanjeable, pre-existente y determinado con que el ser humano se hallaba obligado a contar, a pesar de su resistencia.

Esto revela que el estudiante debía romper la inercia de sus creencias, la cultura heredada y no pensada, dejar de adherirse fácilmente a las respuestas creadas y acumuladas por las generaciones precedentes hasta hallar el uso constante de su pensar, es decir, el concretísimo acto de la averiguación y el esclarecimiento. Luego, si la enseñanza no hacía brotar en él la necesidad, por debajo de lo recibido, pero no auténticamente asimilado, quedaría intacto el inculto hombre-medio, esto es, su barbarie. Por eso le parecía que cuando el saber había sido más breve y elemental y, por tanto, menos parcial y especializado, había estado más cerca de ser asimilado, recreado y vitalizado. Así explicaba la paradoja de que un gigantesco progreso de la cultura hubiera dejado un hombre más bárbaro que cien años atrás,¹⁹ y completaba, al mismo tiempo, los enunciados inconclusos de su obra anterior, fundando una nueva manera para pensar la reforma pedagógica de la universidad.

Puede deducirse de lo anterior que bajo ese modo particular del discurrir de Ortega, al tiempo que se separa de Newman y Jaspers, en lo esencial, para nosotros, que es la idea de formación deseable para el hombre, se vuelve a reunir junto a ellos. En segundo lugar, creemos que se ha hecho evidente que a este esclarecimiento fundamental no se llega por la sola lectura de su texto clave para la universidad, sino al contrastarlo con el resto de su obra y por las preguntas que se suscitan desde los otros autores seleccionados en este estudio, lo cual, al mismo tiempo, ya torna

clara la justificación de haber propiciado nuestro estudio a partir de pensadores tan distantes y diversos.

Si ahora quisiéramos deducir de los pensamientos de nuestros autores algunas enseñanzas para nuestros días, creemos que la reflexión en torno a la universidad debiera recuperar al menos las siguientes conclusiones:

a. La idea de universidad quedó desplegada bajo el imperativo de tender hacia la formación total del hombre, desestimando que ella se detenga sólo en un momento de su formación. De este modo, tres son sus componentes esenciales: enseñanza de la profesión, formación espiritual — filosofía— e investigación —ciencia. Por lo tanto, ello obliga a comprender que el optar por uno de esos componentes, haciendo de él la expresión del fin primero de la universidad, traería como consecuencia el aniquilamiento de la idea de universidad, iniciando la destrucción de su unidad y con ello, también de su espiritualidad, que se expresa bajo la primacía de alcanzar el saber que es uno.

Obsérvese que en nuestro enunciado anterior incluimos filosofía e investigación, adhiriéndonos plenamente a Jaspers y separándonos de las premisas aportadas por Ortega y Newman. Y si nos expresamos de tal modo es porque pensamos que la ciencia no puede asumir ninguna otra forma más que la investigación. Privarla de ese impulso creador sería equipararla a un contenido transmisible, carente de toda la capacidad que por sí misma confiere al entendimiento y la comunicación. Por otra parte, nos parece que sólo cuando existe efectiva vinculación entre educación y filosofía, se podrán despertar en el hombre las ideas de volver sobre su obrar, concientemente, desarrollando su vida espiritual. Claro que aún sería deseable que en toda universidad pudiese respirarse una razón Superior, como lo quería Newman, pero para arribar a esta idea antes se deberían estudiar los medios más efectivos para volverla factible. Y esto es algo que escapa a los cometidos de este estudio.

b. Lo dicho hasta aquí pareciera indicar que la verdadera formación universitaria sólo se logra cuando se separa de los influjos que la obligan a tornarse cada vez más particular. Por tanto, una formación de esta naturaleza, lejos de ser un instrumento para el hombre, representa un fin y por ello un bien. Pensamos que cuando el deseo de conocer es acompañado de una necesaria reflexión y libertad, el hombre no se siente impulsado a adherirse a lo mecánico, lo tangible o utilitario. Por encima de tales beneficios, aunque resulten imprescindibles para realizar una profesión o especialidad determinadas, buscará siempre volver a indagar el sentido de su actuación, con lo cual entrará en el terreno de aquello que lo funda espiritualmente. Sólo de este modo el conocimiento útil podría transformarse en formación, otorgando al hombre la posibilidad de comprender por encima de lo que ve o percibe, interrogándole más allá del contenido explícito de la enseñanza. A esto apuntaban las enunciaciones de nuestros autores y creemos que desde esta perspectiva se podría enriquecer realmente la reflexión contemporánea, entendiendo que acercarse a este ideal, como condición vital de la universidad, decide sobre el destino del hombre que pretende educar.

II. Hacia la búsqueda del valor aportado por la idea de universidad

En nuestra introducción advertimos que la reflexión en torno a la universidad se hallaba ante un límite que provenía de escindir del debate actual, las concepciones arraigadas en la idea de universidad. Luego, al preguntarnos por los motivos de esta situación, se nos presentaron dos posibles explicaciones: o la idea de universidad había perdido vigencia y ello hacía que se presentara bajo una forma poco receptiva para los tiempos actuales, o bien, que podía existir algo en ella que impidiese su apropiación. O ambas cosas a la vez. Precisamente, esta percepción fue el fondo desde donde nuestro estudio tomó forma e impulso para desarrollarse.

Por otra parte, creemos que el recorrido realizado permite reconocer que a la idea de universidad no se puede acceder por la mera lectura de los textos específicos. Ellos pueden ser palabras

mueras y huecas para quien no esté dispuesto a navegar en la búsqueda de su significado. Por eso todos nuestros desarrollos sobre las ideas sustentadas por cada autor, aun sin un interés deliberadamente biográfico, contienen una parte esencial en la cual se da cuenta de los acontecimientos vitales previos o posteriores a la producción del escrito considerado, de modo que se permita adivinar la trama esencial de cada obra. Pero, además, fundamentalmente, porque de este modo logramos capturar el clima que la reflexión precisa cuando se intenta apropiarse de un modo particular desde donde pensar la universidad.

Por consiguiente, si queremos tratar de acercarnos a aquello que constituye para nuestros días el origen y fundamento de la universidad, tendremos que recoger de las ideas profesadas por nuestros autores las siguientes premisas:

- a. En la idea de universidad se debe buscar sólo la perspectiva —teoría— para hallar el sentido de la institución, no el conocimiento objetivo que pueda ajustarse al momento presente.
- b. Para acertar a hallar el origen de una crítica veraz sobre la cual pueda instalarse el debate de los fundamentos y finalidad de la universidad, es preciso antes hallar los términos donde circule y se genere la labor teórica. Esto significa que la elaboración del conocimiento pedagógico sobre la universidad sólo se produce cuando las diversas visiones objetivas —positivas— son traídas a una forma reflexiva que no reconoce los imperativos utilitarios o reductivistas, sino que pretende superarlos.
- c. Siendo la idea de universidad una pura y desinteresada invitación a la reflexión, aún hoy es posible, y deseable, que nos apropiemos de ella para suscitar la más honda de las interrogaciones.
- d. La idea de universidad tiene un significado circunstancial, sólo dice algo a alguien cuando se le interroga.

Todo lo cual significa comprender que la idea de universidad no es el término ni la cancelación de la discusión, tampoco es la conclusión de un razonamiento que predisponga hacia la adhesión a una o más de las proposiciones vertidas por nuestros autores. La idea de universidad no puede ser alcanzada por la mera lectura de los textos considerados aquí como “claves” para su discernimiento, ni obtenida por la fuerza de una síntesis; la idea supone un esfuerzo mayor, pues no puede ser pretendida ni planeada para su apropiación. La idea de universidad es histórica y, por lo tanto, imprevisible: no se termina de realizar nunca y aun cuando se crea poseerla no se puede estar cierto si eso que se sabe de ella es o no la verdad. Es algo totalmente distinto de la experiencia positiva, aunque precise de ella; es un momento de la vivencia personal que consiste en la irrupción de la reflexión, en la interiorización del fundamento que la trasciende.

Ante un hecho semejante, hablar de un camino que pretenda vehiculizar su esencia al terreno de la acción resulta impensable. Sin embargo, tampoco es algo puramente abstracto e ideal, pues no se opone a su entendimiento, y quien investiga a fondo en ella pronto puede alcanzar a deducir sus principios fundamentales. En ella radica la cuestión fundamental: su identidad. Es decir, aquello que la caracteriza es la consecuencia de que confluyan en su seno el hombre que piensa y medita en alianza con el “saber” derivado de la ciencia que ejercita. Por eso su destino es entregar a la sociedad un hombre que desea conocer todo lo conocible y al mismo tiempo penetrarse y esclarecerse a sí mismo. No otra finalidad pretendían mostrar nuestros autores en sus textos. Por eso Ortega colocó como compromiso vital para la universidad el que se salvara a sí misma, reclamando a sus miembros la dignificación de su presencia histórica y social como intelectuales comprometidos con su tiempo. Igual advertencia le oímos pronunciar a Jaspers, para quien se tornaba imprescindible lograr una concepción del mundo ajustada a la filosofía como praxis, o en Newman, quien confiaba en la restitución del deber ser del hombre por la vía de la educación que la universidad le brindara.

Cuando por fin asoma en nosotros esta finalidad, descubrimos que nada puede escapar a nuestra inquisición, pues ningún argumento podrá sostenerse contra el afán de recuperar este designio para el hombre actual. De este modo, la crítica de la universidad, cuando desea ser auténtica, reconoce que le es imposible renunciar a la voluntad de buscar la verdad, pues por ese impulso se reconoce siendo leal a la esencia misma del hombre. Sólo así logrará protegerse contra las desviaciones y exageraciones que la sociedad, la ciencia o el Estado le proponen; salvará su integridad humana, verdadera autonomía ante los poderes externos que amenazan sepultarla.

Pero la idea de universidad no pretende únicamente profundizar las posibilidades de su actuación, sino también llegar a un “esclarecimiento” de sí misma. Como reflexión, no puede aceptar sólo lo que brota de la experiencia o de la razón, sino que exige que intervenga un análisis mayor, que como crítica, permita apropiarse de sus fundamentos en la forma de una convicción personal.

Una perspectiva para corroborar esta percepción nos es proporcionada cuando indagamos el contexto en el que se hizo posible, para cada uno de los tres autores, la reflexión acerca de la universidad. Nosotros interpretamos que más allá del interés concreto por fundar una nueva institución, en el caso de Newman, o contribuir a su reformulación, como lo deseaban Ortega y Jaspers, en ellos operó una motivación que se vincula directamente con sus experiencias vitales. Los tres habían sido profesores por largo tiempo antes de producir los escritos que estamos analizando; pero sus ideas no se cristalizaron hasta que hubieron arribado a decantar las experiencias vividas. De modo que al pensar sobre la universidad no pudieron escindir de sus argumentos la necesidad de contrastar las realidades respectivas a la luz de aquello que personalmente consideraban superior.

Pero, ¿qué era lo superior? Para Newman, la Universidad de Oxford en la cual se había formado, cuando todavía reinaba en ella el sustento religioso y la aspiración por la universalidad del saber, junto a la visión de la Universidad de Lovaina, la cual le mostraba que el retorno a ese ideal aún era posible. Para Ortega, la universidad alemana que había conocido en su juventud y que ahora podía matizar y enriquecer con el conocimiento proveniente de sus fuentes más antiguas, en la Edad Media. Para Jaspers, la universidad que von Humboldt delineara en su obra. Pero aún hay algo más, los tres vivieron en tiempos que les permitieron comprender cómo es posible que decline su espíritu cuando en su interior se instalan fuerzas ajenas a la universidad. Esto lo había visto agudamente Newman cuando, en menos de diez años, toda una transformación se había instalado en los claustros —educación “mixta”— en manos de una ideología primero y bajo la instancia estatal después. También Ortega y Jaspers, quienes debieron vivir la intervención y la suspensión de sus funciones universitarias por medio de la censura y el imperio totalitario del Estado. ¿Qué significa todo esto?

Primero, que los tres se esforzaron por constituir sus propuestas a partir de sus experiencias y convicciones personales, de modo que la idea de universidad no fue para ellos un pensar en el vacío, sino el necesario referente para un sentir dolido y comprometido. Ello nos lleva necesariamente a observar que en sus escritos se proponían reflexionar a partir del actuar, adquiriendo ese pensar, en cada uno, un significado ocasional. Luego, podemos deducir de ello que la idea de universidad fue para nuestros autores, como también puede ser para nosotros, la ocasión para descubrir qué nos dice, es decir, hasta dónde nos interpela. Todo lo cual nos permite concluir que su apropiación es posible cada vez que se la interroga desde una concepción vital nueva, situada en un contexto temporoespacial distinto. En segundo lugar, si nos detenemos a estudiar el fondo a partir del cual elaboraron sus conjeturas, podremos advertir que en ellos aconteció algo singular: tuvieron ocasión de “comparar” sus sistemas universitarios a la luz de realidades e ideales distintos. Por eso creemos que hoy, contrastar nuestras ideas a la luz de sus pensamientos quizás podría fructificar hasta encontrar las directrices por dónde comenzar a pensar la universidad contemporánea.

En este sentido la idea de universidad constituye una apelación totalmente original para nuestros días: desde ella se nos pide que al pensar sobre la institución lo hagamos comprometidamente, de

forma cada vez más clara y consciente, aspirando siempre hacia un ideal superior. ¿Y quién podría asegurar que de un emprendimiento de este tipo, desarrollado por la comunidad entera de la institución, no resultaría una verdadera transformación para nuestros días? Así, el saber objetivo impulsado hasta las últimas consecuencias, prevenido siempre por la reflexión, de modo que no le sea fácil caer en la tentación de instaurarse como saber total y absoluto, son los elementos con los cuales la idea de universidad asistirá desde todo lugar y tiempo. Sólo desde esta perspectiva podemos pensar como beneficioso el reflexionar a la luz de la idea de universidad: esto significa asumir que, aunque no pueda producir la universidad deseable, podrá en cambio asegurar las condiciones críticas de su autenticidad.

NOTAS

1. Cfr. en Karl Jaspers, "La idea de la universidad", AA VV, *La idea de la universidad en Alemania*, Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo, ed. (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959) 466.
2. Jaspers, "La idea de la universidad" 411.
3. Jaspers, "La idea de la universidad" 409.
4. Jaspers, "La idea de la universidad" 409.
5. Véase, para una ampliación, la obra de Ortega titulada *Ideas y creencias*, José Ortega y Gasset, *Obras Completas*, 1a. ed., Tomo V (Madrid: Alianza Editorial, 1983) 386 y ss.
6. Esta es la genialidad de Newman, haber tornado explícito que una era la idealidad de la universidad y otra su desenvolvimiento. Por eso su discurso permanentemente circula entre estos dos planos: lo deseable y lo posible; lo que la universidad en general reviste como esencial y aquello que de dicha esencia pueda transformar, para sus fines, la universidad católica que pretendía fundar. Obsérvese que esta explicitación en el modelo propuesto es algo totalmente original en Newman, pues tanto en Ortega como en Jaspers, estos son discernimientos que deben ser deducidos.
7. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C. 353.
8. Véase, para una ampliación, la traducción de este sermón "El intelecto, instrumento de la educación religiosa" preparada por P. Fernando M. Cavaller en: *Newmaniana* 2.4 (1992): 11-17.
9. Cavaller, *Newmaniana* 2.4 (1992): 16.
10. Cavaller, *Newmaniana* 2.4 (1992):17.
11. Cfr. en Jaspers, "La idea de la universidad" 463, el subrayado es nuestro.
12. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo V, 324.
13. Jaspers, "La idea de la universidad" 400.
14. Para recuperar esta visión en Ortega hemos recurrido a su obra filosófica. Véase, en consecuencia Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, O.C., Tomo V, 88.

15. Cfr. en Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo V, 344.

16. Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, O.C., Tomo V, 345.

17. Este fue un curso que dictó cuando se hubo restablecido como profesor titular de la cátedra de Metafísica de la Universidad de Madrid, en 1932/33. Más tarde, los manuscritos fueron recogidos en una edición póstuma que se tituló *Unas lecciones de metafísica* y puede hallarse en el Tomo XII de sus O.C., 13-141. Las primeras páginas de esta obra, que corresponden a la Lección I, fueron publicadas por Ortega bajo el título “Sobre el estudiar y el estudiante” en el diario *La Nación* [Buenos Aires], 23 de abril 1933.

18. Ortega y Gasset, *Unas lecciones de metafísica*, O.C., Tomo XII, 24.

19. Ortega y Gasset, *Unas lecciones de metafísica*, O.C., Tomo XII, 23.

BIBLIOGRAFÍA

AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

_____. *7th International Standing Conference for the History of Education—Higher Education and Society. Historical Perspectives*. Vol. I y II. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985.

Aguilar Fajardo, Antonio. *La técnica como pronóstico expectante en Karl Jaspers y otros ensayos*. Ensayos Filosóficos. Granada: Universidad de Granada, 1979.

Aguilar Valenzuela, Rubén. “La universidad, la educación no formal y la formación de sus administradores”. Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba. Seminario-Taller: Los Aportes de la Universidad a la Formación de Administradores para Programas de Educación de Jóvenes y Adultos en el Marco del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas. Córdoba: OEA-UCC, 1989. 151-164.

Allard N., Raúl. “Desarrollo universitario y mejoramiento de la calidad de la educación”. *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*. Ed. CINDA-PREDE/OEA. Santiago: CINDA, 1984. 33-38.

Althusser, Louis. *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: Planeta-De Agostini, 1985.

Araya, Guillermo. *Claves filológicas para la comprensión de Ortega*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos, 1971.

Böhm, Winfried. “El declive de la universidad”. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria* 5 (1986): 23-39.

_____. “La importancia de la teoría en la investigación educativa”. *Cuarto Encuentro sobre Estado Actual de la Investigación Educativa*. Córdoba: REDUC, 1990. 1-13.

_____. ¿Qué nos Enseña la Historia de la Pedagogía sobre la Pedagogía?. Conferencia pronunciada por el autor en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba, el 19 de agosto de 1989.

_____. *Teoría y Praxis*. México: OEA, UCC y CREFAL, 1991.

Bremond, Henry. *Newman. Ensayo de biografía psicológica*. Buenos Aires: Ediciones Desclée-De Brower, 1947.

Brunner, José J. *La educación superior y la formación profesional en América Latina*. Santiago: FLACSO, 1988.

_____. *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. 1a. ed. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1990.

_____. *Universidad y sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación*. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1985.

_____. *Universidad, cultura y clases sociales*. Santiago: FLACSO, 1979.

Bubner, Rüdiger. *Dialektik als Topik. Bausteine zu einer lebensweltlichen Theorie der Rationalität*. Frankfurt: Suhrkamp, 1990.

_____. *Zur Sache der Dialektik*. Universal-Bibliothek. Stuttgart: Reclam, 1980.

Bustos, Mónica, y Sandra Cazón. "El pensamiento educativo de Joaquín V. González. Su acción en la Universidad de La Plata". AA VV. *Studia*. Ed. Publicación de la Cátedra de Historia del Pensamiento y la Cultura Argentinos. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba, 1990. 51-79.

Caturelli, Alberto. *La universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1963.

Cavaller, Fernando. "Newman y el Papa". *Newmaniana* 2.3 (1992): 28-32.

Churchill, Winston. *Historia de Inglaterra y de los pueblos de habla inglesa*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Peuser, 1958.

Cicero, Marcus Tullius. *Obras completas de Marco Tulio Cicerón; Vida y discursos*. Buenos Aires: Editorial Anaconda, 1946.

CINDA-PREDE/OEA, ed. *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*. Santiago: CINDA, 1984.

Comisión de Estudio de la Educación Superior, ed. *Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa*. Santiago de Chile, 1990.

Cruz Valverde, Aurelio. *El sistema de planeación y el diagnóstico de la educación superior*. México: Editorial Trillas, 1986.

Cunha, Luiz Antonio. *A Universidade Crítica o Ensino Superior na República Populista*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

D'Ambrosio, Ubiratan. "Knowledge Transfer and the Universities: A Policy Dilemma." *Impact of Science on Society* 29.3 (1979): 223-229.

De Brito Mello Boson, Gerson. *A Problemática Universitária*. Vol. I y II. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1969.

De Houvre, Francisco. "La pedagogía universitaria de Newman". *CONSUDEC* 27.657. Buenos Aires: 1990. 232-235.

Denzinger, Enrique. *El Magisterio de la Iglesia*. 3a. reimpresión. Barcelona: Editorial Herder, 1963.

Derisi, Octavio N. *Naturaleza y vida de la universidad*. 3a. ed. Buenos Aires: El Derecho, 1980.

Dooner, Patricio, ed. *Seminario latinoamericano: Hacia una conceptualización del fenómeno de los movimientos universitarios en América Latina*. Santiago: C.P.U., 1974.

Dufrenne, M., y Paul Ricoeur. *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*. Collections Esprit. París: Editions Du Seuil, 1947.

Dussaut, Alejandro. *Crisis en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Argentina por la Libertad de la Cultura, 1961.

Escolano Benito, Agustín. "Educación superior y sociedad: Perspectivas históricas". AA VV. *7th International Standing Conference for the History of Education - Higher Education and Society. Historical Perspectives*. Vol. I. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985. 13-24.

Feyerabend, Paul. *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

Fichte, Johann Gottlieb. "Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 15-116.

Gans, Richard. *Las universidades alemanas*. Buenos Aires: Unión de Libreros Alemanes, 1918.

Gay, Aquiles. *La universidad. Su historia y su relación con la sociedad. El caso Universidad de Córdoba*. 2a. ed. Córdoba: Ediciones TEC, 1992.

Gómez Campo, Víctor M., y Emilio Tenti Fanfani, eds. *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1989.

Guitton, Jean. *La philosophie de Newman. Essai sur l'idée de développement*. París: Boivin et Cie, 1933.

Habermas, Jürgen. "Teoría analítica de la ciencia y dialéctica". *La lógica de las ciencias sociales*. Comps. Karl R. Popper, Theodor W. Adorno, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas. México: Editorial Grijalbo, 1978. 55-88.

Harrold, Charles Frederick. *John Henry Newman. An Expository and Critical Study of His Mind, Thought and Art*. London: Longmans, Green & Co., 1957.

Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre historia de la filosofía*. 2da. reimpr. de la 1ra. ed. en español. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.

Hess, Gerhard. *La universidad alemana. 1930-1970*. Alemania: Druuk-und Verlags-Gesellschaft, 1968.

Hogan, Peter E. *The Catholic University of America, 1896-1903. The Rectorship of Thomas J. Conaty*. Washington: The Catholic University of America Press, 1949.

Humboldt, Wilhelm von. "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 209-220.

Jaspers, Karl. *El ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial Labor, 1957.

_____. *Balance y perspectivas (Discursos y ensayos)*. Biblioteca Conocimiento del Hombre. Madrid: Revista de Occidente, 1953.

_____. *La bomba atómica y el futuro del hombre*. Madrid: Ediciones Taurus, 1958.

_____. *Conferencias y ensayos sobre historia de la filosofía*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid: Editorial Gredos, 1972.

_____. *Descartes y la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Leviatán, 1958.

_____. *La fe filosófica ante la revelación*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid: Editorial Gredos, 1968.

_____. *Filosofía. Revista de Occidente*. Biblioteca de Cultura Básica. Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, 1958.

_____. *Genio y locura. Ensayo de análisis patográfico comparativo sobre Strindberg, Van Gogh, Swedenborg, Hölderlin*. 2da. ed. Madrid: Editorial Aguilar, 1956.

_____. "La idea de la universidad". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 387-524.

_____. *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer, 1923.

_____. *Iniciación al Método Filosófico*. Madrid: Espasa-Calpe, 1977.

_____. *Origen y meta de la historia*. Biblioteca Conocimiento del Hombre. 2a. ed. Madrid: *Revista de Occidente*, 1953.

_____. *Psicología de las Concepciones del Mundo*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid: Editorial Gredos, 1967.

_____. *Razón y existencia. Cinco lecciones*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1959.

_____. *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo*. 2a. ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1957.

Juan Pablo II. *Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1990.

Lakatos, Imre. *Historia de la ciencia y sus refutaciones racionales*. 1a. reimpresión. Madrid: Editorial Tecnos, 1987.

_____. *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*. 2a. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

Latapí, Pablo. "Algunas tendencias de las universidades latinoamericanas. Problemas seleccionados y perspectivas". *Papeles Universitarios* [Caracas] 3.14 (1979).

Latorre, Ángel. *Universidad y sociedad*. 1a. ed. Colección Zetein-Estudios y Ensayos. Barcelona: Ediciones ARIEL, 1964.

Lavados, Iván. "La universidad en América Latina". *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*. Ed. CINDA-PREDE/OEA. Santiago: CINDA, 1984. 26-32.

Magnone, Carlos y Jorge Warley. *Universidad y Peronismo*. Biblioteca Política Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.

Marías, Julián. *La filosofía en sus textos*. Barcelona: Editorial Labor, S.A., 1963.

_____. "Genio y figura de Miguel de Unamuno". *Obras de Julián Marías*. Tomo V. Madrid: *Revista de Occidente*, 1960.

_____. *Ortega. Circunstancia y vocación*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

_____. *Ortega. Las trayectorias*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

Maritain, Jacques. *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Club de Lectores, 1981.

Millan Puelles, Antonio. *Universidad y sociedad*. Madrid: Editorial RIALP, 1976.

Millett, John D. "Similarities and Differences Among Universities of the United States." *The University as an Organization*. Ed. J. Perkins. U.S.A.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1973. 39-56.

Mondolfo, Rodolfo. "Origen de las universidades". AA VV. *La universidad*. Colección: Los Grandes Problemas Contemporáneos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1966. cap. I.

_____. *Universidad, pasado y presente*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966.

Montenegro, Adelmo. *Crisis y porvenir de la universidad*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 1986.

Nagel, Ernest. *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*. 2a. reimpresión. Barcelona: Paidós, 1989.

Newman, Cardenal John Henry. *Apología "pro vita sua". Historia de mis ideas religiosas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1977.

_____. *El asentimiento religioso. Ensayo sobre los motivos racionales de la fe*. Barcelona: Editorial Herder, 1960.

_____. *The Idea of a University*. USA: Image Books, 1959.

_____. "El intelecto, instrumento de la educación religiosa". *Newmaniana* 2.4 (1992): 11-17.

_____. *Naturaleza y fin de la educación universitaria. Primera parte de "Idea de una universidad"*. 1a. ed. Colección Norma. Cuestiones pedagógicas. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas S.A., 1946.

_____. *Le secret de la prière*. Paris: Editions Alsatia, 1958.

_____. *El sueño de Geroncio*. Buenos Aires: Club de Lectores, 1965.

Nietzsche, Friedrich. "El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 223-258.

OEA/CINDA, ed. *Universidad y desarrollo regional. Formación de recursos humanos e investigación para el desarrollo regional*. Santiago: CINDA, 1980.

Onushkin, Victor, ed. *Planning the Development of Universities -I*. IIEP Seminar. Paris 7-11 July 1969. Paris: UNESCO, 1971.

_____. *Planning the Development of Universities - II*. Analysis of the Questionnaire. Paris: UNESCO, 1973.

_____. *Planning the Development of Universities - III*. Paris: UNESCO, 1974.

_____. *Planning the Development of Universities - IV*. Paris: UNESCO, 1975.

Orringer, Nelson R. *Ortega y sus fuentes germánicas*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid: Editorial Gredos, 1979.

Ortega y Gasset, José. *Obras Completas*. 1a. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

Ortiz, Gustavo. "Ciencia, argumentación y racionalidad". *Rassegna di Pedagogia* 48.1-2 (1990): 9-17.

Ospina Ortiz, Jaime. "Universidad latinoamericana, desarrollo y creatividad". AA VV. *Universidad y desarrollo regional. Formación de recursos humanos e investigación para el desarrollo regional*. Santiago: CINDA, 1980. 19-36.

Perkins, James A., ed. *Higher Education: From Autonomy to Systems*. New York: International Council for Educational Development, 1972.

_____, ed. "Organization and Functions of the University." *The University as an Organization*. U.S.A.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1973. 3-37.

Popper, Karl R. *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Paidós, 1983.

_____. *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. 2a. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 1982.

Puigross, Adriana. *América Latina: Crisis y prospectiva de la educación*. Buenos Aires: IDEAS-REI-AIQUE Grupo Editor, 1990.

Rama, Germán, ed. *Universidad, clases sociales y poder*. Caracas: CENDE, 1982.

Remolina Vargas, Gerardo. *Karl Jaspers en el diálogo de la fe*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid: Editorial Gredos, 1972.

Ricoeur, Paul. *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*. Vol. IV. Madrid: Editorial Tecnos/UNESCO, 1982.

_____. *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe*. Paris: Editions du Temps Présent, 1947.

Rodríguez S., Carlos. "Fuerzas sociales, crisis hegemónica y universidad en Argentina". *Universidad, clases sociales y poder*. Ed. G. Rama. Caracas: CENDE, 1982. 95-114.

Rossi, Alejandro, et al. *José Ortega y Gasset*. 1a. ed. Breviarios. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

Salmerón, Fernando. "El socialismo joven de Ortega". *José Ortega y Gasset*. Comps. Alejandro Rossi, Fernando Salmerón, Luis Villoro, Ramón Xirau. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. 111-193.

Sánchez Cámara, Ignacio. *La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset*. Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

Schaff, Adam. *História e Verdade*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1983.

Scheler, Max. "Universidad y universidad popular". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 341-389.

Schleiermacher, Friedrich. "Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 117-208.

Schweizer, Luisa Margarita. *Hegel, G. W. F. 1770-1831*. Seminario de Teoría de la Educación desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, realizado entre julio y diciembre de 1991, mecanografiado, en mimeo (por atención de la autora).

Segura, Ernesto. *Juan Enrique Newman y el "Movimiento de Oxford"*. Colección Hoy. Buenos Aires: Editorial Difusión, 1946.

Tedesco, Juan Carlos. *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO, 1983.

Trevor, Meriol. *Newman. The Pillar of the Cloud*. London: Macmillan and Co. LTD, 1962.

Ward, Maisie. *Young Mr. Newman*. London: Sheed and Ward, 1952.

Ward, Wilfrid. *The Life of John Henry Cardinal Newman. Based on His Private Journals and Correspondence*. 2a. impr. London: Longmans, Green and Co., 1912.

Weber, Max. "La ciencia como profesión vocacional". AA VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Ed. Instituto de Filosofía - Universidad de Montevideo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959. 305-338.

Wyatt, John. *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1990.

Zentner, Kurt. *Grandes guerras de nuestro tiempo. El Tercer Reich*. Barcelona: Editorial Bruguera, 1980.