

## **EDITORIAL**

El Instituto para la Integración del Saber ha comenzado a transitar, a partir de marzo del presente año, un camino de diálogo con decanos, directores y profesores en orden a profundizar una temática de interés común y de especial trascendencia en nuestra Universidad: la integración del saber en el ámbito de la enseñanza. Nos insertamos así en el corazón mismo de la misión de nuestra Universidad, la cual "organiza la enseñanza y la formación integral para preparar a la juventud y a todas aquellas personas con vocación universitaria, en la labor específica de la cultura, de la investigación científica, del ministerio de la docencia superior y en el ejercicio de las profesiones liberales, cuidando de promover tanto su especialización científica, profesional, artística o técnica, cuanto su cultura universitaria y superior". Nos interesa abordar este objetivo poniendo el acento en algunas cuestiones de fondo, relacionadas con la tarea específica de la docencia.

Nuestro punto de partida para abordar el diálogo es la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (n.20 y 23, ya citados en el número anterior de este boletín). Desde estos dos pasajes de ECE vemos perfilarse con nitidez el tema de nuestro diálogo, que pide ser abordado desde dos perspectivas complementarias: la integración del saber en la enseñanza desde la perspectiva de la interdisciplinariedad; la integración del saber en la enseñanza desde la perspectiva de la dimensión humanista y cultural de la formación.

En el presente número de Consonancias presentamos las reflexiones de algunos grandes pensadores (Newman, Ortega y Gasset, Jaspers, Serres, Karli, Schrödinger) que nos pueden ayudar a ir descubriendo en profundidad lo que está en juego en esta temática. Se trata de la idea misma de la universidad, e, inseparablemente, de la importancia que tiene dentro de la misma la dimensión cultural y humanística de la formación.

En estos textos se insiste no tanto en las carencias perceptibles en los alumnos, sino sobre todo en las de la cultura que ellos han recibido sin haberla construido. Por eso, "es importante comprender de qué manera los jóvenes nos revelan las carencias flagrantes de nuestra cultura: ¿de qué tienen necesidad para formar su conciencia moral, para discernir entre el bien y el mal y para tomar decisiones sensatas? ¿De qué tienen necesidad para formar su conciencia política, es decir, para ir más allá de las reacciones instintivas, semejantes u opuestas a las de sus padres, y para transformarse en ciudadanos que tengan su lugar en la sociedad? ¿De qué tienen necesidad para formar su conciencia religiosa, aceptando a la vez que las realidades religiosas y la experiencia religiosa forman parte de la historia humana, y por lo tanto también de su historia humana?"<sup>2</sup>

Estas preguntas nos ayudan a recordar una diferencia importante: mientras que "enseñar, es transmitir saberes particulares, de manera calificada [...] educar

es mucho más complejo, ya que se trata a la vez, y en proporciones variables según los momentos y las disciplinas, de ayudar a los jóvenes a construirse humana e intelectualmente, a ponerlos en contacto con una herencia cultural, con una memoria común y con valores comunes, y, finalmente, a preparar a esos jóvenes a encontrar su lugar en la sociedad".<sup>3</sup>

En este espíritu, y con estas preocupaciones, hemos iniciado el itinerario de diálogo con profesores de nuestra Universidad, convencidos de que "la educación es el punto donde se decide si amamos lo suficiente al mundo como para asumir la responsabilidad del mismo. [...] Es igualmente en la educación donde decidimos si amamos lo suficiente a nuestros jóvenes como para no echarlos de nuestro mundo, ni abandonarlos a sí mismos, [...] sino prepararlos por anticipado a la tarea de renovar el mundo común." (Hanna Arendt).

Confiamos en que los aportes que incluimos en el presente número de Consonancias ayuden a medir la importancia del tema y a comprometernos en la búsqueda común de una mejor integración del saber en el plano de la enseñanza de las disciplinas como así también en el de la educación y formación de nuestros alumnos.

## **DOCENCIA E INTEGRACIÓN DEL SABER: APORTES PARA UNA REFLEXIÓN**

En nuestro artículo "La Investigación en Ex Corde Ecclesiae" <sup>4</sup>, habíamos visto que las dos tareas esenciales de la universidad eran la investigación y la educación, ambas vinculadas a la misión de buscar la verdad e irradiarla. En el mismo nos habíamos concentrado en la primera de dichas actividades -la investigación- analizando cuáles eran las notas específicas de la misma en una universidad católica, subrayando la importancia de la integración del saber y la interdisciplinariedad. En un segundo artículo, <sup>5</sup> nos propusimos profundizar dichos conceptos, siempre en el ámbito de la investigación. Siguiendo con esta línea de reflexión, el presente artículo estará dedicado a la segunda actividad fundamental de la universidad, es decir, la docencia o educación, en su relación con la integración del saber.

### **1. La educación en Ex Corde Ecclesiae**

Nos interesa recordar, entonces, cuáles son las notas características de la educación en una universidad católica, de acuerdo a la Constitución Apostólica. Como ya hemos analizado oportunamente los elementos fundamentales de la misma en "La Investigación en Ex Corde Ecclesiae", en lo que sigue pondremos la atención en una serie de textos que nos brindan la clave para comenzar a desarrollar el tema.

Ante todo, el documento recuerda cuál es la finalidad última de la educación superior que brindan las universidades católicas, la de "formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo" (ECE 9).

En segundo lugar, la Constitución Apostólica pone en íntima relación a la educación y a la investigación. Respecto a esta última, como ya hemos visto en los artículos citados, afirma que en una universidad católica la investigación abarca necesariamente la consecución de una integración del saber; el diálogo entre fe y razón, una preocupación ética y una perspectiva teológica (cfr. ECE 15). Lo interesante es que "dada la íntima relación entre investigación y enseñanza, conviene que las exigencias de la investigación, arriba indicadas, influyan sobre toda la enseñanza". Es éste el texto central que vincula a la docencia con la integración del saber, a través de la mediación de la interdisciplinariedad. Juan Pablo II lo enuncia claramente:

"Mientras cada disciplina se enseña de manera sistemática y según sus propios métodos, la interdisciplinariedad, apoyada por la contribución de la filosofía y de la teología, ayuda a los estudiantes a adquirir una visión orgánica de la realidad y a desarrollar un deseo incesante de progreso intelectual. En la comunicación del saber se hace resaltar cómo la razón humana en su reflexión se abre a cuestiones cada vez más vastas y cómo la respuesta completa a las mismas proviene de lo alto a través de la fe. Además, las implicaciones morales, presentes en toda disciplina, son consideradas como parte integrante de la enseñanza de la misma disciplina; y esto para que todo el proceso educativo esté orientado, en definitiva, al desarrollo integral de la

persona. En fin, la teología católica, enseñada con entera fidelidad a la Escritura, a la Tradición y al Magisterio de la Iglesia, ofrecerá un conocimiento claro de los principios del Evangelio, el cual enriquecerá el sentido de la vida humana y le conferirá una nueva dignidad. Mediante la investigación y la enseñanza los estudiantes deberán ser formados en las diversas disciplinas de manera que lleguen a ver verdaderamente competentes en el campo específico al cual se dedicarán en servicio de la sociedad y de la Iglesia; pero, al mismo tiempo, deberán ser preparados para dar testimonio de su fe ante el mundo" (ECE 20).

Por último, queremos resaltar que el documento insta a los estudiantes a adquirir una educación que armonice la riqueza del desarrollo humanístico y cultural con la formación profesional especializada (ECE 23). Aquí el Papa no hace más que explicitar la estrecha relación de la universidad con la cultura, y la importancia del diálogo de la Iglesia con la cultura de nuestro tiempo (cfr. ECE 3), que es "el sector vital, en el que se juega el destino de la Iglesia y del mundo" (ibidem). En este diálogo, nos recuerda el Papa, la universidad católica es esencial y todas sus actividades deben estar orientadas en esta dirección (cfr. ibidem).

En síntesis, lo que está en juego en la enseñanza en una universidad católica se relaciona con el desafío de lograr que los estudiantes puedan desarrollar una lúcida comprensión del mundo y de la cultura que les toca vivir, para poder entrar en diálogo con la segunda y para transformar con su acción al primero. En última instancia, se trata de crear una cultura profundamente humanista, que dé paso a un mundo más humano. Para esta tarea, la mediación de una interdisciplinariedad que apunte a una integración de los distintos saberes parece ser esencial.

## **2. Universidad e integración: un breve recorrido histórico**

El ideal planteado por Juan Pablo II no es otra cosa que una respuesta a un interrogante tan viejo como la universidad misma: ¿cuál es el fin de la universidad? Respondiendo al mismo es como se objetiva una idea de universidad, que puede ser más o menos explícita. El Papa, al plasmar su pensamiento respecto a la identidad y misión de la universidad católica, se entronca en una larga tradición de reflexión en torno a la idea de universidad. Por ello, muchas de las aspiraciones que señala Ex Corde Ecclesiae, especialmente en lo que concierne a la importancia de la integración del saber en la misión docente de la universidad, no hacen sino actualizar y retomar, con nuevos énfasis y desafíos, un ideal varias veces secular. No nos interesa aquí recorrer toda la historia de dicho ideal, desde el surgimiento de las universidades en el medioevo; más bien queremos presentar algunos antecedentes más cercanos, eligiendo algunos pensadores relevantes que hablaron explícitamente de su idea de universidad, y en los que encontramos elementos que nos pueden resultar muy fructíferos para nuestra reflexión. A fin de enriquecer la visión que nos da Juan Pablo II, nos parece importante mostrar cómo este ideal está presente en esos autores señeros que han marcado la reflexión en torno al sentido de la universidad.

### **a) John Henry Newman y el profesional filósofo**

Vamos a comenzar nuestro recorrido con el Cardenal Newman, quien hizo de la universidad objeto de un profundo análisis, sobre todo en una serie de discursos que luego fueron publicados.<sup>6</sup> Ya en el prefacio de dicha obra, Newman afirma que "la visión de la Universidad adoptada [...] radica en la idea de que la Universidad es un lugar que enseña saber universal".<sup>7</sup> Más concretamente, lo que se debe impartir en la universidad es una "educación liberal" que, "considerada en sí misma, es sencillamente el cultivo del intelecto como tal y [...] su objeto no es ni más ni menos que la excelencia intelectual". Esta educación apunta a "ensanchar la mente, corregirla, refinarla, capacitarla para conocer, y asimilar, dominar, regir y usar sus conocimientos, darle poder sobre sus propias facultades, y aplicación, flexibilidad, método, exactitud crítica, sagacidad, recursos, habilidad y expresión elocuente".<sup>8</sup> A la pregunta acerca de la finalidad de la educación universitaria, o del saber liberal o filosófico que la universidad debe impartir, responde que "el saber es capaz de ser su propio fin. La mente humana está hecha de tal modo que cualquier clase de saber, si es auténtico, constituye su propio premio. [...] Estamos satisfaciendo una necesidad directa de nuestra naturaleza simplemente al adquirirlo".<sup>9</sup>

Newman designa a la perfección o virtud del intelecto con el nombre de "filosofía, saber filosófico, ensanchamiento de la mente o iluminación". Más allá del nombre empleado, él piensa que la misión de una universidad "es hacer de la cultura intelectual su objeto más directo, o aplicarse a la educación del intelecto [...] La universidad educa el intelecto para que razone bien en todos los temas, para que tienda hacia la verdad y la asimile".<sup>10</sup> Para él es claro que "el fin genuino y adecuado del entrenamiento intelectual y de una universidad no es la simple instrucción o la adquisición de conocimientos, sino el pensamiento o la razón ejercidos sobre los saberes, o lo que podríamos llamar filosofía".<sup>11</sup>

La educación liberal, que es el fin de la universidad, es "el proceso de entrenamiento, por el cual el intelecto, en vez de ser asimilado o sacrificado a un determinado fin particular o accidental, a un oficio, estudio o ciencia concretos, es por el contrario educado en aras de sí mismo, para la percepción de su objeto propio y su más alto cultivo". Plantea tres objetivos para alcanzar dicho fin: "proponer el nivel mental adecuado, educar de acuerdo con él, y hacer que todos los alumnos avancen hacia él según la propia capacidad".<sup>12</sup>

Sin embargo, Newman advierte que la mera acumulación de conocimientos no contribuye a la expansión intelectual que debe lograr la educación liberal. Más bien, según él, "sólo es extensión de la mente la capacidad de ver muchas cosas a la vez como una totalidad, de referirlas a su lugar apropiado en el sistema universal del saber, de entender su respectivo valor, y de determinar su dependencia recíproca". En esta línea de explicación, nos brinda una descripción de lo que nosotros llamamos integración del saber:

"En la mente del filósofo, tal como abstractamente lo estamos concibiendo, todos los elementos del mundo físico y moral, las ciencias, las artes, las actividades, los rangos, las funciones,

los sucesos, las opiniones, las individualidades: todos son vistos como una realidad con funciones correlativas, cuyos elementos convergen gradualmente, por sucesivas combinaciones, en el verdadero centro. [...] Poseer incluso una porción de esta razón clarificadora y de esta auténtica filosofía es el estado más alto al que la naturaleza puede aspirar en el camino del intelecto."13

Es importante señalar que Newman no desconoce el hecho de que la universidad forma a los futuros profesionales de la sociedad. Si bien mantiene firme la postura de que "el desarrollo general de la mente es la mejor ayuda al estudio profesional y científico", sabe que la formación profesional es específica y necesaria. Sin embargo, para él, "la persona que ha aprendido a pensar y razonar, a comparar, distinguir y analizar, que ha refinado su gusto, formado su juicio y enriquecido su visión mental no se convertirá inmediatamente en un abogado, o un orador, o un estadista, un médico, un buen terrateniente, un hombre de negocios, un soldado, un ingeniero, un químico, un geólogo, un historiador, pero alcanzará una situación intelectual que le permita desempeñar alguna de esas ciencias o profesiones, o cualquier otra para la que posea inclinación o especial talento, como una facilidad, gracia, versatilidad y éxito para los que otro será un extraño".14 Vemos aquí bosquejado el ideal de un profesional que, por haber cultivado profundamente su intelecto, alcanzará un nivel de 'virtuosismo' en el desempeño de su profesión.

Pero esta educación no se limita a formar profesionales con las características enunciadas. Va más allá del ámbito laboral. Newman admite que la educación universitaria tiene un fin práctico, que no es otro que el de "formar buenos miembros de la sociedad. Su arte es el arte de la vida social, y su objetivo es la preparación para el mundo. Ni limita sus ideas a profesiones particulares, ni crea héroes o inspira genios. Tampoco se contenta, por otro lado, con formar al crítico o al experimentalista, al economista o al ingeniero, aunque también lo incluye entre sus fines. La enseñanza universitaria es el gran medio ordinario para un gran fin ordinario. Apunta a elevar el tono intelectual de la sociedad, cultivar la mente pública, purificar el gusto nacional, facilitar principios verdaderos al entusiasmo popular y metas nobles a las aspiraciones ciudadanas, proporcionar amplitud y sobriedad a las ideas del momento, hacer más suave el ejercicio del poder, y refinar el trato en la vida privada".15

#### **b) Ortega y Gasset y el talento integrador**

Otro pensador, ahora en el siglo XX y en el mundo de habla hispana, que escribió un texto clásico referido a la idea de universidad es José Ortega y Gasset con su "Misión de la Universidad".16 Vale recordar, a modo de introducción, cuál era la preocupación de Ortega al momento de escribir este ensayo sobre la universidad. Según el filósofo español, "el carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio, son incultos, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también -el ingeniero, el médico, el abogado, el

científico".17 ¿Y qué tiene que ver la universidad con esta situación? Ortega no deja lugar a dudas: "De esa cosa barbarie inesperada, de ese esencial y trágico anacronismo tienen la culpa sobre todo las pretenciosas Universidades del siglo XIX, las de todos los países".18

Ortega concede que la sociedad necesita buenos profesionales, y por eso la Universidad brinda enseñanza profesional. Pero, en su opinión, "necesita, antes que eso y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar". Retoma así el tema central de La Revolución de las masas: "En toda sociedad manda alguien -grupo o clase, pocos o muchos -. Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social. Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional". De allí la importancia de lograr que estos profesionales, "aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Ésa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad".19

Esto lo lleva a plantear que la enseñanza universitaria debe estar integrada por tres funciones: 1. Transmisión de la cultura; 2. Enseñanza de las profesiones; 3. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. Ahora bien, el problema principal para Ortega está dado por la cantidad de contenidos a enseñar. De hecho, opina que "es imposible que el estudiante medio consiga ni remotamente aprender de verdad lo que la Universidad pretende enseñarle". Esto lo lleva a recordar que las instituciones existen -son necesarias y tienen sentido- porque el hombre medio existe. Su razonamiento es que "si sólo hubiese criaturas de excepción, es muy probable que no hubiese instituciones ni pedagógicas ni de Poder público. Es pues, forzoso referir toda institución al hombre de dotes medias; para él está hecha y él tiene que ser su unidad de medida".20

Por eso él cree "que es ineludible volver del revés toda la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto. En vez de enseñar lo que, según un utópico desde, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender".21 Para este fin, propone el principio de economía en la enseñanza, y se encarga de explicar en qué consiste: "El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que se implica también esto: en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir".22

Para determinar el conjunto de enseñanzas mínimas que han de constituir el minimum de la Universidad, sugiere dos criterios: ante todo, enseñar sólo aquellos saberes que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es

estudiante; en segundo lugar, reducirlos a lo que "de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud".<sup>23</sup> Aplicando estos dos principios, llega a las siguientes conclusiones. En primer lugar "la Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio". En segundo lugar, "hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto -situarlo a la altura de los tiempos -. Por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales ". ¿Cuáles son? Ortega enumera cinco: 1°. Imagen física del mundo (Física); 2° Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología); 3° El proceso histórico de la especie humana (Historia); 4° La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología); 5° El plano del Universo (Filosofía). En tercer lugar, "hay que hacer del hombre medio un buen profesional" y, por último, "no se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico".<sup>24</sup>

En última instancia, lo que está en juego en la visión de Ortega es que el individuo necesita para vivir convicciones o 'ideas', que él mismo no fabrica, sino que las recibe de su medio histórico, de su tiempo. Así comprueba "que hay siempre un sistema de ideas vivas que representa el nivel superior del tiempo, un sistema que es plenamente actual. Ese sistema es la cultura".<sup>25</sup> Esta cultura necesita "poseer una idea completa del mundo y del hombre".<sup>26</sup> La ciencia sola no basta para manejarse en la vida, de allí la importancia de la cultura. El 'hombre culto', es para él, lo que antes se llamaba 'hombre ilustrado': un "hombre que ve a plena luz los caminos de la vida".<sup>27</sup> Es el hombre que interpreta con lucidez el tiempo que le toca vivir.

Para lograr la formación de este hombre culto, Ortega exige que "se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo", aunque reconoce que "la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior".<sup>28</sup> Vemos planteada claramente, hace ya más de setenta años, la importancia y necesidad de la integración del saber en la formación universitaria. Ya en ese entonces se comprobaba la existencia de una acumulación de saberes producidos por las ciencias, y para resolver este problema Ortega sugería la necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber que él pensaba se debían ofrecer en una Facultad creada ad hoc: la 'Facultad' de Cultura. En su opinión, se hacía necesario fomentar un género de talento científico que, hasta ese entonces, "sólo se ha producido al azar: el talento integrador. En rigor, significa éste -como ineluctablemente todo esfuerzo creador - una especialización; pero aquí el hombre se especializa precisamente en la construcción de una totalidad".<sup>29</sup>

En síntesis, para Ortega se entiende por Universidad stricto sensu la institución en la que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional, en la que se le enseña y exige sólo lo que puede aprender, y donde no se pretende que el alumno vaya a ser un científico. Por último, y lo que es importante para nuestra reflexión en torno al tema de la integración del saber en la enseñanza, "los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada -sintética, sistemática y completa-,

no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría: problemas especiales, 'trozos' de ciencia, ensayos de investigación".30 Esto lo lleva a señalar que en la elección de los docentes "no decidirá en la elección el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor".31

### **c) Karl Jaspers: el querer saber como aspiración fundamental del hombre**

Ya en la posguerra encontramos en Alemania al filósofo Karl Jaspers, quien puso por escrito sus pensamientos en torno a la idea de universidad luego de reasumir su puesto de rector de la Universidad de Heidelberg en 1945. Todo a lo largo de Alemania las universidades estaban en ruinas, y Jaspers escribió un breve libro, *Die Idee der Universität*,32 en el que expuso su idea acerca de la universidad con especial énfasis en sus objetivos y responsabilidades en cuanto institución. Su ideal de universidad está íntimamente ligado a la investigación: "La universidad es una escuela, pero escuela única en su género. En ella no sólo se debe enseñar: el alumno debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica decisiva para su vida. De acuerdo con la idea, los alumnos son pensadores independientes, autorresponsables, que siguen con espíritu crítico a su maestro. Poseen la libertad de aprender".33

Un segundo aspecto esencial de la universidad es que constituye el ámbito privilegiado para la búsqueda de la verdad: "La universidad es la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época. Allí pueden reunirse hombres que, en calidad de docentes y alumnos, tiene la única misión de aprehender la verdad. Porque el que en algún lado tenga lugar una incondicional indagación de la verdad constituye un derecho del hombre como hombre".34

En tercer lugar, se refiere a la formación de profesionales: "los poderes del Estado y de la sociedad se preocupan por la universidad porque allí se adquieren los fundamentos necesarios para el ejercicio de las profesiones públicas, que exigen capacidad científica y formación espiritual".35

Los primeros dos puntos lo colocan en una posición semejante a la de Newman, en la línea del saber por el saber mismo: "En la universidad se realiza el querer saber originario, que en primer término no tiene otro fin que el de llegar a saber qué es lo que es posible conocer, y qué es lo que por medio del conocimiento resulta de nosotros. El goce del saber halla su cumplimiento en el ver, en la metódica del pensamiento, en la autocrítica como educación para la objetividad. Pero a la vez también se hace la experiencia de los límites, del no-saber propiamente dicho, así como de todo aquello que espiritualmente hay que soportar en la aventura del conocer".36 Para Jaspers, "la voluntad originaria de saber en nosotros no constituye un interés ocasional, ya que un impulso incondicionado en nuestro interior nos empuja hacia delante, como si nuestro ser pudiera recién con el saber adquirir conciencia de sí mismo."37

Al igual que Newman, Jaspers postula la necesidad de que los saberes no sean meras yuxtaposiciones: "Este querer saber originario" es uno, y está dirigido al todo. Si bien puede realizarse siempre sólo en lo particular, en el ejercicio de las especialidades, éstas tienen ciertamente su vida espiritual sólo por ser miembros de un todo". Incluso en una universidad pública, que es la que Jaspers tiene en mente, la filosofía y la teología están llamadas a desempeñar un rol central: "En el concierto de las ciencias se va realizando un cosmos, hasta llegar a la universal orientación del mundo y hasta la teología y la filosofía".38

Si la investigación es la primera tarea de la universidad, en cuanto búsqueda de la verdad, puesto que ésta debe ser transmitida, la segunda tarea de la universidad es la enseñanza. Sin embargo, Jaspers introduce aquí una distinción importante entre enseñanza y formación, o educación: "Pero puesto que la transmisión de meros conocimientos o habilidades sería insuficiente para aprehender la verdad, la cual exige más bien la formación espiritual de todo el hombre, es la formación (educación) el sentido de la enseñanza y la investigación".39

Vemos entonces que el cometido de la universidad puede entenderse como investigación, enseñanza y formación (educación). Aunque cada una de estas tareas puede explicarse por separado, se pone de manifiesto a la vez su indisoluble unidad.40 Esta unidad subyace a la ciencia, a la que el filósofo considera como un todo. De hecho, aunque "las ciencias surjan en forma dispersa, y constantemente se están subdividiendo, vuelven, sin embargo, a buscarse en el cosmos de las ciencias. La universidad está articulada en forma que significa la representación de la totalidad de las ciencias".41 En este sentido, parecería que la integración del saber sería el proceso de explicitación de esta unidad a la que tienden las ciencias.

Respecto al alumno, afirma que "viene a la universidad a estudiar las ciencias y a prepararse para una profesión",42 pero que espera algo más. La universidad, que se le aparece en todo su heredado esplendor, representa para él el todo de las ciencias y él siente veneración por ese todo; espera experimentar algo del mismo y gracias a este todo espera hallar una cosmovisión fundamentada. "Espera que le abran las puertas de la verdad, espera que se le aclaren el mundo y los hombres, y que todo se le presente, como un infinito orden en un cosmos".43 Muchos han criticado esta visión del alumnado por pecar de ingenua. Quizás este ideal corresponda a un porcentual de los alumnos, y la generalización se vuelve entonces arriesgada.44

Jaspers, en última instancia, se opone férreamente a que las universidades se conviertan en centros dedicados exclusivamente a la formación profesional. Se deben tener en cuenta los tres aspectos que él ya había enunciado. Su posición está claramente resumida en el siguiente texto:

"La universidad quiere tres cosas: enseñanza para las profesiones especiales, formación (educación) e investigación. La universidad es escuela profesional, mundo de formación, establecimiento de investigación. Entre estas tres posibilidades se ha interpuesto un

''o esto o aquello'', y se ha preguntado qué es lo que en verdad de la universidad se quiere: todo no lo puede realizar, y sería menester resolverse por un fin. Se exige una disolución de la universidad y el establecimiento de especiales altas escuelas profesionales, de altas escuelas de formación -estas últimas quizás como facultades especiales, que en las universidades estarían destinadas sólo a la formación - y de establecimientos de investigación. Empero en la idea de universidad estos fines constituyen una indisoluble unidad. Un fin no puede ser desligado del otro sin aniquilar la sustancia espiritual de la universidad, y sin dejarse atrofiar a la vez a sí mismo. Los tres fines son momentos de un todo vivo. Si se aislan uno del otro estos tres fines, se inicia la extinción de la espiritualidad.''45

La importancia de la integración del saber en la docencia queda bien clara: ''el sentido de la universidad es colmar a sus alumnos con la idea de este todo de su materia especial, y la idea del todo del conocimiento''.46 En sintonía con Newman, sostiene que la formación preparatoria para las profesiones (entre las que pone como ejemplos al médico, al docente, al funcionario administrativo, al juez, al pastor y al arquitecto), cuando no conduce al todo, cuando no desarrolla los órganos de captación y no señala el vasto horizonte, cuando no torna ''filosófico'' al hombre, está desprovista de espíritu, y lo hace inhumano en la profesión.47

Para finalizar, nos podemos preguntar cómo entiende Jaspers a la educación. Distingue tres formas fundamentales. a) La educación escolástica, en que la educación se reduce al puro ''tradere'': ''El maestro sólo reproduce, no es él mismo un viviente investigador. La materia de enseñanza constituye sistema. Hay escritores y libros que son autoridad. El maestro obra en forma impersonal, sólo como un representante que puede ser sustituido por cualquier otro.[...] Uno se subordina a un todo, bajo el cual se está albergado, sin adscribirse a una persona en particular. El saber constituye una ordenada cosmovisión, está definitivamente fijado. La tendencia es querer aprender lo invariable y apropiarse de los resultados: es querer llevar todo, blanco sobre negro (escrito) de vuelta. Lo escolástico subsiste como una indispensable base de la tradición racional''; b) la educación por un maestro en la que lo decisivo no es una tradición impersonal, sino una personalidad que es experimentada como única. La reverencia y el amor a ella tributados tienen un rasgo de adoración; c) la educación socrática, en la cual, de acuerdo con su sentido, maestro y alumno se hallan a un mismo nivel. No hay una enseñanza fija, sino que impera un ilimitado interrogar y el no-saber en cuanto al absoluto. La educación es una mayéutica, es decir, que se ayuda al alumno a dar a luz sus capacidades, en él son despertadas posibilidades existentes, pero no son forzadas desde fuera. En los tres tipos de educación domina la veneración. Para Jaspers, ''sin veneración ninguna educación es posible.[...] Sin el pathos de un absoluto el hombre no puede existir, sin él todo carecería de sentido''.48

#### **d) Michel Serres: hacia un nuevo humanismo**

Los filósofos de la primera mitad del siglo XX que hemos citado reflejan a su manera la visión europea de la universidad y la integración del saber en el período de entreguerras y de

posguerra. Ahora presentamos la reflexión sobre el mismo tema, en los comienzos del siglo XXI, de un filósofo francés, Michel Serres, miembro de la Academia Francesa, estudioso del tema de la educación. En un artículo titulado "El nuevo manifiesto humanista",<sup>49</sup> hace una propuesta a las universidades, la de difundir un saber común, porque le preocupan la falta de comprensión y las guerras entre los pueblos, y piensa que "el establecimiento de un tronco común de conocimiento que reúna poco a poco a todos los hombres, empezando por los estudiantes, favorecería el avance de la paz en todo el mundo".<sup>50</sup> Si en Newman, Ortega y Jaspers la importancia de la integración del saber en la universidad era analizada en el contexto más estrecho de la sociedad próxima (la ciudad, el estado o provincia, o el país al que perteneciera la universidad), en Serres el marco es universal, la sociedad globalizada de la que todos somos responsables. De hecho, Serres postula un "humanismo universal" que contribuya a crear una "globalización pacífica", y propone a los ministros de Educación, a los rectores universitarios, y a "todos los docentes de buena voluntad" que dediquen todo o parte del primer año a un programa común que "permitiría a los estudiantes del mundo entero y de todas las disciplinas adquirir un horizonte semejante de saber y cultura". ¿En que consiste este programa? Básicamente, en dos partes: el gran relato unitario de todas las ciencias, y el atlas del mosaico de las culturas humanas.

El gran relato unitario de todas las ciencias (elementos de la física y la astrofísica), incluye la formación del universo, del Big Bang al enfriamiento de los planetas; elementos de geofísica, química y biología: del nacimiento de la Tierra a la aparición de la vida y la evolución de las especies; elementos de antropología general: surgimiento, extensión y prehistoria del género humano; elementos de agronomía, medicina y pasaje a la cultura: la relación de los hombres con la Tierra, la vida y con la misma humanidad. Se puede observar la notable semejanza de este programa con el de Ortega (cfr. supra).

El atlas del mosaico de las culturas humanas, por su parte, incluye elementos de lingüística general: geografía e historia de las familias de lenguas, los lenguajes de la comunicación, su evolución; elementos de religión: politeísmos, monoteísmos, panteísmos, ateísmos; elementos de ciencias políticas: las distintas clases de gobierno; elementos de economía: la distribución de la riqueza del mundo; obras maestras del pensamiento y las bellas artes: literatura, música, pintura, escultura, arquitectura.

Serres habla de dos universalidades. La primera es la científica, que despliega un gran relato válido para todo el universo y la vida en general y que nos muestra la contingencia del hombre. Por esta contingencia, la primera universalidad abre paso a la segunda, que es diferente y complementaria, y está dada por la multiplicidad y variedad de las culturas humanas. El filósofo plantea que no se puede conocer sólo una de esas dos universalidades. Esto, en su opinión, formaría "incultos educados" o "ignorantes educados". En última instancia, lo que Serres arguye es que la división actual de los estudios en dos partes, ciencias duras y ciencias sociales, no permite comprender el mundo y, por consecuencia, actuar sobre él. Vemos aquí otra

coincidencia con el pensamiento de Ortega, y su énfasis en señalar la importancia de ayudar a los estudiantes a conocer el mundo en que se vive ("estar a la altura de los tiempos") como uno de los objetivos centrales de la universidad.

Concluye el autor que el programa de conocimiento común que él propone contribuye a crear lo que "podría llamarse la cultura contemporánea, vale decir, un humanismo surgido del género humano y adaptado a sus necesidades", palabras que recuerdan una expresión muy similar de Juan Pablo II: "No hay, en efecto, más que una cultura: la humana, la del hombre y para el hombre".51

#### **e) Pierre Karli y la transdisciplinariedad**

La preocupación de Serres es recogida por el neurobiólogo francés Pierre Karli, Profesor Emérito en la Universidad Louis Pasteur y miembro de la Academia Francesa de Ciencias, para quien el desafío actual es el de saber si el hombre es capaz de volver a darle un sentido global a su existencia, sabiendo a la vez interpretar convenientemente los resultados del desarrollo científico y técnico y de orientar ese desarrollo de manera tal que logre hacer del mundo cultural y artificial -del cual es el creador- un mundo plenamente humano, evitando el riesgo de disolverse en él y de transformarse en su esclavo.52

Esto tiene implicancias importantes para la Universidad, ya que a su misión tradicional de desarrollar y transmitir saberes y habilidades, debe agregar la de ayudar a los jóvenes -y no tan jóvenes- a "aprender a ser" y a "aprender a vivir juntos". A la Universidad le corresponde una parte privilegiada en la construcción continua de la persona humana y en la de las relaciones entre los individuos. Esto requiere una doble extensión de su acción educativa: por una parte, la educación deberá cada vez más continuarse a lo largo de toda la vida; por otra, debe reforzar el contenido pluri-, inter-, y transdisciplinar de las enseñanzas impartidas, con el fin de confrontar y religar una infinitud desordenada de perspectivas parciales y de fines particulares en una visión del hombre y de su relación con el mundo que tenga sentido y que permita hacer opciones.

Para Karli, estas dos extensiones de la acción educativa están relacionadas, ya que el contenido de los estudios, con la pedagogía apropiada, evoluciona con el devenir de los individuos. En muchos ámbitos, la formación inicial seguirá siendo ampliamente mono-disciplinar, en razón de actitudes y preocupaciones convergentes de profesores y estudiantes. Los primeros consideran que el tiempo disponible es limitado con respecto a la masa de información que deben transmitir y que conviene por lo tanto consagrarlo por completo a las enseñanzas verdaderamente "útiles". Por otra parte, su propia formación no los ha preparado a confrontar entre sí diversos niveles de realidad y/o modos de conocimiento. En cuanto a los estudiantes, los seduce el carácter lineal y coherente del discurso, su lógica interna; aspirando a una inteligibilidad óptima y a certezas que les den seguridad, se inclinan fácilmente a descartar las digresiones y complicaciones "inútiles" en las que no ven de ningún modo el interés. Fundamentalmente, ni los unos ni los otros tienen verdaderamente conciencia -o hacen voluntariamente abstracción- del carácter

multidimensional y multi-determinado de la mayor parte de los fenómenos. En estas condiciones, si se quiere avanzar siendo a la vez realista, no se puede pretender más -en el estadio de la formación inicial- que la promoción de una cierta apertura de espíritu gracias a la iniciación en los fundamentos históricos y epistemológicos de la disciplina enseñada y a una sensibilización a las cuestiones sociales, culturales y éticas de los datos que ella pone en evidencia.

Como ya hemos analizado en números anteriores de Consonancias, las nociones de pluridisciplinariedad, de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad son usadas a menudo con contenidos semánticos variables. Karli, que es miembro del Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires, nos recuerda las distinciones básicas afirmando que un proceso multidisciplinar se impone en cuanto que es el que mejor se adapta a una acción eficaz sobre la realidad. Cuando un fenómeno problemático es complejo y multideterminado, una explicación simple no explica nada y una solución simple no resuelve nada. Además, ante tales fenómenos basta un mínimo de inteligencia y de amplitud de espíritu para reconocer la necesidad de una aproximación multidisciplinar y para comprometerse con ella. Pero, para que sea eficaz, es necesaria una cualidad suplementaria, la de la modestia, ya que es necesario que cada uno acepte reconocer que él no posee, por sí solo o más que los otros, la "verdadera" clave de lectura del fenómeno. Mientras que la interdisciplinariedad plantea sobre todo cuestiones de conceptualización y de método, la transdisciplinariedad depende ampliamente de un estado espiritual que reúne la preocupación por rehabilitar al sujeto pensante en la plenitud de su ser y de su devenir con la aspiración más personal a una interioridad que, nutrida de cultura e impresa con una intención ética, sea generadora de sentido.

Lo que aquí se llama transdisciplinariedad estaría en la línea de la integración del saber como meta de la educación ya que, como afirma Karli, se trata nada menos que de rehabilitar al sujeto en su autonomía y con todas sus potencialidades, darle razones para vivir y los medios para concebir y realizar un proyecto personal, y ayudarlo a estrechar con los otros lazos que contribuyan a darle un sentido a su vida y que sean mutuamente gratificantes. Obviamente, Karli reconoce que no es en estos términos que un proyecto transdisciplinar puede ser propuesto en la Universidad, ya que la institución tendría grandes dificultades para "traducirlos" en términos de programas y estructuras. Pero manteniendo esta ambición como horizonte, señala tres objetivos estrechamente complementarios que son a la vez más modestos y concretos.

En primer lugar, hay que mostrar que las visiones reductivas del hombre, las que lo mutilan amputándolo de tal o cual de sus dimensiones mayores, corresponden a sistemas de pensamiento que son, en lo esencial, el reflejo de un cierto número de imperialismos y de estrecheces monodisciplinares. La ciencia debe estar al servicio del desarrollo del hombre, de todo hombre (de aquí y de allá, de hoy y de mañana) y de todo el hombre (en la plenitud de su ser y su devenir). En segundo lugar, es esencial promover un serio acercamiento entre la cultura científica y la

cultura humanista. Los científicos se quejan a menudo de que las adquisiciones del desarrollo científico no sean verdaderamente integradas en la cultura de los hombres de nuestro tiempo. Pero les corresponde a ellos, científicos, el reflexionar acerca de lo que está en juego social, cultural y éticamente en sus actividades de investigación, como así también el prestar mayor atención a los interrogantes, las expectativas y las dudas de la sociedad. Por último, es necesario alejarse de una aproximación demasiado unilateral del hombre y de su relación con el mundo, reconociendo que la especificidad y la dignidad del ser humano residen en aquellos aspectos que la racionalidad científica y tecnológica no considera: el desarrollo de la sensibilidad y del gusto que permite familiarizarse con -y apreciar plenamente- las creaciones artísticas y literarias; el perseguir los valores y el compromiso moral que guían la autoconstrucción de la persona humana y que le permiten tomar decisiones libres y responsables.

Todo ello conduce a Karli a concluir que, si la Universidad debe ser el lugar privilegiado del desarrollo de la persona humana en todas sus dimensiones, la formación que ella asegura no debería limitarse a la transmisión de una "ciencia sin conciencia" y de un "pragmatismo sin fe". Por eso afirma que, por una parte, la enseñanza de un saber y de una destreza especializados en vistas a una finalidad profesional debe abrirse a las dimensiones social, cultural y ética de los contenidos específicos enseñados; por otra parte, la necesaria profesionalización de los estudios debe acompañarse con un amplio acceso a una cultura general diversificada sin finalidad profesional explícita. Vemos aquí retomadas las visiones de Newman, Ortega y Jaspers en una síntesis adecuada para nuestra época.

Más concretamente, formula tres proposiciones a ser puestas en práctica, de manera progresiva, pero sin demora. La primera se refiere a la "formación inicial", que ya fue señalada precedentemente: consiste en iniciar a los estudiantes en los fundamentos históricos y epistemológicos de los caminos que ha seguido la disciplina que se les enseña y de sensibilizarlos a las cuestiones sociales, culturales y éticas de los datos que esa disciplina pone de manifiesto. Siendo tan importante el papel jugado por la formación de los formadores, importa -en segundo lugar- que los candidatos a ser profesores o investigadores hayan seguido un seminario de historia, de filosofía y de sociología de las ciencias y que preparen, junto a la presentación de sus antecedentes, una memoria consagrada a un aspecto histórico, epistemológico, socio-cultural o ético de su actividad de investigación personal. Por último, ya que la educación se extenderá en el tiempo cada vez más, el estudiante deberá tener acceso -en cada una de las etapas de su devenir- a un conjunto de "enseñanzas de apertura", de seminarios y de conferencias que favorezcan su desarrollo personal. Evidentemente, no se trataría de un simple "patchwork" de acciones educativas puntuales sino de un conjunto estructurado y coordinado que tome en cuenta todo lo que ayude a promover el espíritu, la sensibilidad y la responsabilidad humanas.

**Conclusión: el desafío de la integración en la enseñanza universitaria**

Si la investigación, como afirma ECE, es la búsqueda de la verdad, y la educación la transmisión de la misma, de lo que aquí se trata es de que esto se haga, no de manera parcelaria y fragmentaria, sino de un modo tal que los saberes aparezcan articulados, referidos unos a otros, e insertados en el contexto más amplio de la realidad en la que vivimos y en la que nos toca actuar, ya sea que llamemos a esta realidad 'mundo' o 'cultura', como hemos visto. Esta mirada crítica de la fragmentación y la especialización de las ciencias no es patrimonio exclusivo de filósofos o teólogos. Por este motivo, no queremos concluir nuestra reflexión sin recurrir al aporte de quien fuera uno de los más notables físicos del siglo XX, Erwin Schrödinger, creador de la ecuación de onda que lleva su nombre, y ganador del Premio Nobel de Física en 1933, junto con otro protagonista fundamental de la física cuántica, el inglés Paul Dirac.

En un discurso ofrecido en 1950 en el Dublín Institute for Advance Studies, Schrödinger afirmó: "Aunque parezca obvio y evidente, hay que decirlo: el saber aislado obtenido por un grupo de especialistas en un campo estrecho no tiene en sí mismo valor alguno, sino sólo en su síntesis con todo el resto del saber, y sólo en tanto que contribuya realmente en esta síntesis a responder a la pregunta *τινες δε ημεις* (¿quiénes somos?)"<sup>53</sup>. Prosigue su reflexión citando a Ortega y Gasset, impresionado por el diagnóstico que éste había hecho más de veinte años antes en *La Rebelión de las Masas* respecto a la "barbarie del especialismo", encarnada en el nuevo bárbaro u "hombre masa": el científico especializado. Schrödinger afirma que, si bien el problema de la especialización seguía vigente, ya que ésta era inevitable, había una creciente conciencia de que "la especialización no era un virtud, sino un mal ineludible, y de que toda investigación especializada sólo tiene valor en el contexto de la totalidad integrada del saber"<sup>54</sup>.

Para reforzar su idea, llevada ahora al campo de la educación, cita un informe de la Comisión para la Reforma Universitaria en Alemania, en la que se recomienda que cada profesor en una universidad técnica en dicho país debería poseer las siguientes capacidades: a) ver los límites de su materia, ayudar a sus alumnos a ser consciente de estos límites y mostrarles que más allá de dichos límites entran en juego fuerzas que ya no son enteramente racionales, sino que surgen de la vida y la sociedad humana mismas; b) Mostrar en cada materia el camino que conduce más allá de sus estrechos confines a horizontes más amplios. Schrödinger suscribe dichas propuestas, aunque amplia el ámbito de validez: "Yo creo que se aplican a cualquier profesor, de cualquier universidad, en el país que sea"<sup>55</sup>. Culmina su discurso con una admonición a los asistentes, que resulta particularmente apropiada para los docentes: "Nunca pierdan de vista el papel que su materia particular tiene en la gran performance de la tragicomedia de la vida humana; manténganse en contacto con la vida -no tanto con la vida práctica sino con el trasfondo ideal de la vida, que es siempre más importante; y, mantengan a la vida en contacto con ustedes (Keep life in touch with you). Si no pueden - a la larga - contarle a todos lo que han estado haciendo, su quehacer ha sido vano"<sup>56</sup>.

Confiamos en que los autores seleccionados, presentados a través de algunos de sus textos más relevantes, sirvan para catalizar nuestra propia reflexión en torno a lo que está en juego en la docencia universitaria. Las distintas visiones, y las variadas sugerencias, constituyen una guía, o una inspiración, en la que recogemos la experiencia y la meditación de algunas de las mentes más preclaras de los últimos ciento cincuenta años en torno al tema. La importancia de asumir el desafío de la integración del saber en la enseñanza en una universidad católica, tal como ha sido planteada en *Ex Corde Ecclesiae*, es insoslayable. Esta integración adquiere, en las universidades católicas, una impronta especial por el hecho de que el diálogo no se da sólo entre las ciencias, sino también entre éstas y la fe. Esto fue recordado por el Papa con motivo del Jubileo de los Profesores Universitarios cuando, en un discurso dirigido a los mismos reconocía que los profesores no siempre tienen, a diferencia de lo que ocurre en los ámbitos de la teología y de la filosofía, la posibilidad de abordar directamente el problema del sentido último de la vida y de la relación con Dios, que son para él las cuestiones fundamentales de la verdad a la que el hombre aspira. Al ser éste el horizonte más vasto de todo pensamiento, el Papa plantea de algún modo un desafío a los docentes, que no es otro que el de poder enseñar sus disciplinas sin perder de vista la búsqueda de la Verdad en su sentido más profundo.<sup>57</sup> Como él mismo afirma: "Se trata de promover y realizar en los Profesores y en los estudiantes una síntesis cada vez más armónica entre fe y razón, entre fe y cultura, entre fe y vida. Dicha síntesis debe procurarse no sólo a nivel de investigación y enseñanza, sino también a nivel educativo-pedagógico" <sup>58</sup>

## REFERENCIAS

- 1 PROYECTO INSTITUCIONAL 2001/2006, Documento del Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica Argentina, octubre 2001, 6.
- 2 CLAUDE DAGENS, Obispo de Angoulême, en *Études*, abril 2003, n.3984, 497.
- 3 *Ibid.*, 499.
- 4 INSTITUTO PARA LA INTEGRACIÓN DEL SABER, "La Investigación en Ex Corde Ecclesiae", *Consonancias*, N° 1 (2002).
- 5 INSTITUTO PARA LA INTEGRACIÓN DEL SABER, "Investigación, Integración del Saber e Interdisciplinariedad", *Consonancias*, N° 2 (2002) y N° 3 (2003).
- 6 Nos basamos en la traducción al español: J.H. NEWMAN, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, EUNSA, Pamplona, 1996.
- 7 *Ibid.*, 27.
- 8 *Ibid.*, 141-142.
- 9 *Ibid.*, 126.
- 10 *Ibid.*, 144.
- 11 *Ibid.*, 155.
- 12 *Ibid.*, 126.
- 13 *Ibid.*, 153.
- 14 *Ibid.*, 177.
- 15 *Ibid.*, 185-186.
- 16 J. ORTEGA Y GASSET, "Misión de la Universidad", *El libro de las misiones*, 7ª ed. (1ª ed., 1940), Espasa-Calpe, Madrid, 1959.
- 17 *Ibid.*, 73-74.
- 18 *Ibid.*, 74.
- 19 *Ibid.*, 75. Todos los textos del párrafo están tomados de la misma página.
- 20 *Ibid.*, 80.
- 21 *Ibid.*, 82.
- 22 *Ibid.*, 89-90. Las cursivas corresponden al texto original
- 23 *Ibid.*, 92.
- 24 *Ibidem.*
- 25 *Ibid.*, 105.
- 26 *Ibid.*, 106.
- 27 *Ibid.*, 107.
- 28 *Ibid.*, 113-114
- 29 Cfr. *ibid.*, 114-115.
- 30 *Ibid.*, 116.
- 31 *Ibid.*, 117. Vale aclarar que Ortega no ignora la importancia de la investigación y de la ciencia para la vida de la universidad. Nosotros nos hemos enfocado en los textos referidos a la docencia, pero conviene citar algunos textos donde queda clara la visión del filósofo español: "Ahora llega el instante justo para que reconozcamos en toda su amplitud y esencialidad el papel de la ciencia en la fisiología del cuerpo universitario, un cuerpo que es precisamente un espíritu" (p.118). "Si la cultura y las profesiones quedaran aisladas en la Universidad, sin contacto con la incesante fermentación de la ciencia, de la investigación, se anquilosarían muy pronto en sarmentoso escolasticismo. Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias - laboratorios, seminarios, centros de discusión-. Ellas han de constituir el humus donde la enseñanza superior tenga hincadas sus raíces voraces" (p.119). "Conste, pues: la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia. Yo diría: la Universidad es, además, ciencia (p.120).
- 32 Utilizaremos aquí la traducción al castellano: KARL JASPERS, "La Idea de la Universidad", en AA.VV., *La Idea de la Universidad en Alemania*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1959, 391-524.
- 33 *Ibid.*, 392.
- 34 *Ibidem.*
- 35 *Ibid.*, 392.
- 36 *Ibid.*, 393.
- 37 *Ibid.*, 409.
- 38 *Ibid.*, 393.
- 39 *Ibid.*, 394.
- 40 *Ibid.*, 422.
- 41 *Ibid.*, 422.
- 42 *Ibidem.*
- 43 *Ibid.*, 423.
- 44 El optimismo de Jaspers queda reflejado en la siguiente definición: "El estudiante es un hombre de ciencia y un investigador en ciernes, y sigue siendo toda su vida un hombre filosófico -científico cuando ha penetrado en aquel movimiento de permanente crecimiento de la idea, aunque ejerza su actividad en la tarea práctica de dar forma a la realidad, que no es menos productiva que el rendimiento científico en el sentido más estricto, literalmente visible" (*Ibid.*, 436-437).
- 45 *Ibid.*, 424.
- 46 *Ibid.*, 430.
- 47 *Ibid.*, 430.
- 48 *Ibid.*, 433-434.
- 49 M. SERRES, "El nuevo manifiesto humanista", *Clarín*, 22 de julio de 2002.
- 50 *Ibidem.*
- 51 ECE 3. Cf. Juan Pablo II, discurso a la Universidad de Coimbra, 15 de mayo de 1982: *L'Osservatore Romano*, edición en lengua española, 23 de mayo de 1982, 17.

- 52 Para lo que sigue, cfr. P. KARLI, "Évolution transdisciplinaire de l'Université", Congrès de Locarno, 30 avril - 2 mai 1997 : Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, en <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/locarno/loca5c6.htm>
- 53 E. SCHRÖDINGER, Science and Humanism. Physics in our time, 2° ed., Cambridge Univ. Press, 1952, 5. Hemos mantenido la expresión en griego clásico del texto original para hacer alusión a una de las características salientes de este notable físico austríaco: su amplia formación en áreas diversas. Luego de estudiar química, se dedicó dos años a la pintura italiana. Luego se dedicó a la botánica, trabajo que resultó en una serie de publicaciones sobre la filogenia de las plantas. Ya en sus años de Gymnasium sentía un gran aprecio por la rigurosidad de la gramática antigua, y por la belleza de la poesía germana.
- 54 Ibid., 7.
- 55 Ibid., 8.
- 56 Ibidem.
- 57 JUAN PABLO II, Jubileo de los Profesores Universitarios. Homilía del Santo Padre Juan Pablo II, Domingo 10 de septiembre de 2000. Disponible en [www.vatican.va](http://www.vatican.va).
- 58 JUAN PABLO II, Discurso de Juan Pablo II a los estudiantes de las Universidades Católicas de México, punto 2.b (31 de enero de 1979). Disponible en [www.vatican.va](http://www.vatican.va).