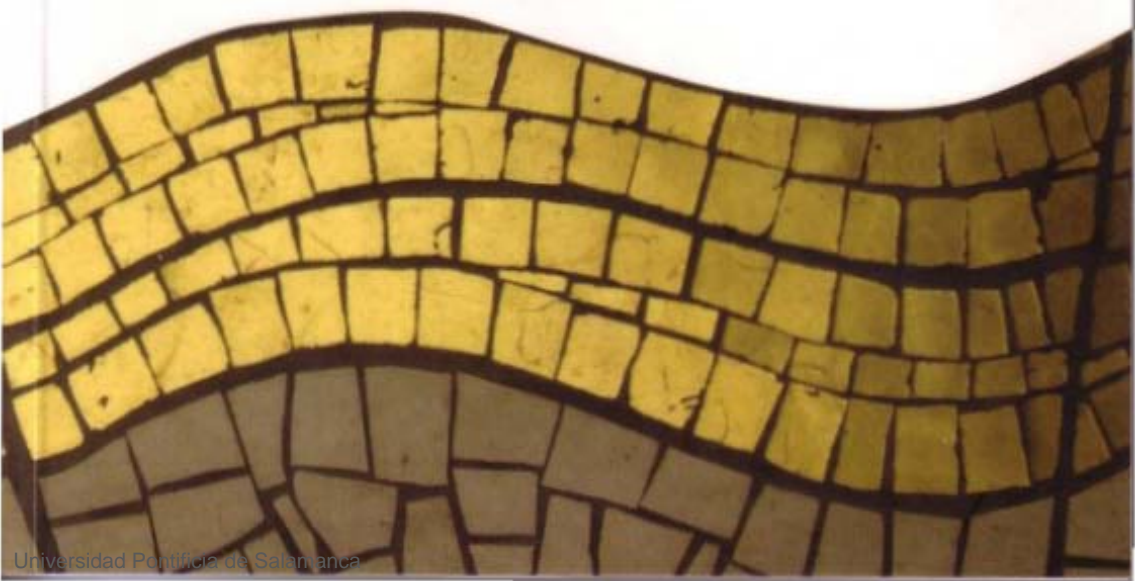


UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
CÁTEDRA FERNANDO RIELO

2

Antropología, Mística y Arte

Francisco-Javier Herrero
Ascensión Escamilla
(coords.)



ANTROPOLOGÍA, MÍSTICA Y ARTE



2

ANTROPOLOGÍA, MÍSTICA Y ARTE

Francisco-Javier Herrero Hernández

Ascensión Escamilla

(coords.)

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
Cátedra «Fernando Rielo»

SALAMANCA
2015

Esta Editorial es miembro de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE), lo que garantiza la difusión y comercialización nacional e internacional de sus publicaciones.



ANTROPOLOGÍA, mística y arte / Francisco-Javier Herrero, Ascensión Escamilla (coords.). – Salamanca : Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de, Salamanca, 2015.

128 p. : 21 cm. – (Cátedra Fernando Rielo / Universidad Pontificia de Salamanca ; 2)

D.L. S. 211-2015.-- ISBN 978-84-16066-46-9

1. Arte y Antropología. 2. Misticismo y arte. I. Herrero Hernández, Francisco Javier. II. Escamilla, Ascensión. III. Universidad Pontificia de Salamanca. Cátedra Fernando Rielo. IV. Universidad Pontificia de Salamanca. Servicio de Publicaciones. V. Serie

7:39

7:27-587

39:27-587

© Servicio de Publicaciones

Universidad Pontificia de Salamanca

Compañía, 5 • Teléf. 923 27 71 28. Fax 923 27 71 29

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com <<http://www.conlicencia.com>>; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

I.S.B.N.: 978-84-16066-46-9

Depósito Legal: S. 211-2015

Imprenta Kadmos

Teléf. 923 28 12 39

Salamanca, 2015

ÍNDICE

<i>Presentación</i> , FRANCISCO-JAVIER HERRERO HERNÁNDEZ, Director de la Cátedra.....	9
<i>Humanismo y Cultura</i> , FRANCISCO-JAVIER HERRERO HERNÁNDEZ, Profesor Titular y Decano de Filosofía en la UPSA .	11
<i>Introducción a la Psicoética</i> , ANTONIO SÁNCHEZ CABACO, Catedrático y Vicerrector de Investigación, Innovación y Nuevas Tecnología en la UPSA	39
<i>La mirada atenta: poética, genética y mística</i> , RICARDO PIÑERO, Profesor Titular y Decano de Filosofía en la USAL.....	63
<i>Mística y Antropología</i> , JOSÉ M ^a LÓPEZ SEVILLANO, Presidente de la ‘Escuela Idente’ (Fundación Idente de Estudios e Investigación)	75
<i>Antropología y Arte</i> , GABRIEL CÓRDOBA RODRÍGUEZ, Arquitecto e investigador de la ‘Escuela Idente’	93
<i>Epílogo. La Cátedra Fernando Rielo</i> , AGUSTÍN ORTEGA CABRERA, Profesor PUCESI e ISTIC	121

PRESENTACIÓN

El lector tiene en sus manos el segundo volumen de la Colección *Cátedra Fernando Rielo* con el título *Antropología, Mística y Arte*. El libro recoge las intervenciones que tuvieron lugar en el marco del Seminario con el mismo nombre que organizó la Cátedra los días 18, 19, 25 y 26 de marzo de 2014. La temática elegida en esta ocasión responde perfectamente al objetivo fundamental de la Cátedra, a saber: la investigación, docencia y difusión de cuanto contribuya al diálogo entre la fe y la cultura para una nueva evangelización, teniendo en cuenta el pensamiento de Fernando Rielo.

La presente edición ha sido coordinada por D^a Ascensión Escamilla, Directora de la Fundación Fernando Rielo, y el profesor D. Francisco-Javier Herrero Hernández, director de la Cátedra. El Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia es también el firmante del primer artículo con el título *Humanismo y Cultura. Una defensa clásica de la vida intelectual*. El escrito comienza impugnando el actual pragmatismo y defendiendo al saber no como poder sino como un fin en sí mismo. Frente a la barbarie de la especialización criticada, entre otros, por Ortega y Gasset, el autor se muestra partidario de la unidad del saber apostando claramente por una renovación auténtica de la cultura a través de una honesta vida intelectual. Solo así será posible, según él, la recuperación en la cultura actual del humanismo y de las Humanidades.

El profesor y Vicerrector de Investigación, Innovación y Nuevas Tecnologías, Antonio Sánchez Cabaco, es el responsable de la *Introducción a la Psicoética. Algunas reflexiones a partir de las aportaciones de Fernando Rielo* que encontramos en el segundo artículo. El presupuesto del que parte su reflexión no es otro que la posibilidad

de establecer una adecuada convergencia entre Ética y Psicología. El pensamiento de Fernando Rielo se presenta, en este sentido, como un modelo a seguir al fundamentar tal relación en la ontología o mística. El tercer artículo lleva por título *La mirada atenta: Poética, Genética y Mística* se debe al profesor Ricardo Piñero. Se trata en realidad de la presentación que este profesor hizo del libro de José María López Sevillano, *Concepción mística de la antropología* (Madrid 2012). A él se debe igualmente el cuarto artículo sobre *Mística y Antropología en Fernando Rielo*. En esta contribución, el Presidente de la 'Escuela Idente' da muestras sobradas del profundísimo conocimiento que posee del pensamiento rieliano. Ofrece, sin duda, una síntesis preciosa de la obra del titular de la Cátedra explicando en qué consiste la concepción mística de la antropología a nivel dianoético e hipernoético, constitutivo o revelado. La mística es definida como "la acción de Dios en el ser humano con el ser humano. Es una acción teantrópica" (p. 85).

El último artículo lo escribe el arquitecto e investigador de la 'Escuela Idente' Gabriel Córdoba Rogríguez y versa sobre *Antropología y Arte. La fachada del nacimiento de la Basílica (Templo Expiatorio) de la Sagrada Familia de Antoni Gaudí*. El estudio de la obra del genial artista catalán se realiza a partir de las ideas del modelo metafísico propuesto por Fernando Rielo, es decir, desde la concepción genética del principio de relación. La intuición que anima el escrito es que el proceso creativo que genera la obra de arte está determinado en gran medida por la concepción que tengamos del ser humano. El volumen se cierra con un epílogo del profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCE-SI) Agustín Ortega Cabrera sobre *La Cátedra Fernando Rielo. Un lugar universitario de pensamiento para una educación integral*. En la opinión de este profesor, las Cátedras *Fernando Rielo*, en sus diferentes expresiones, pueden aportar mucho y bueno a una cultura y educación/formación integral, situándolas en línea con el Pensamiento Social y Moral Cristiano o la Doctrina Social de la Iglesia.

Nuestro agradecimiento a todos los que contribuyeron al éxito del Seminario y a la edición de este volumen. Gratitud que hemos de dirigir, de un modo especialísimo, al Servicio Editorial de la Universidad Pontificia sin cuyo concurso esta obra no habría visto la luz.

FRANCISCO-JAVIER HERRERO HERNÁNDEZ
Director de la Cátedra Fernando Rielo en la UPSA

HUMANISMO Y CULTURA

UNA DEFENSA CLÁSICA DE LA VIDA INTELECTUAL

FRANCISCO JAVIER HERRERO HERNÁNDEZ
Profesor Titular y Decano de Filosofía
en la UPSA

1. PRESENTACIÓN

“Cuando quiero conocer y sentir las cosas, cuando quiero palpar la realidad –le decía Miguel Hernández a un Pablo Neruda atónito– voy y pongo los oídos sobre el vientre de las cabras dormidas. Así escucho el ruido de la leche que llega hasta la ubres”. Cuenta Neruda que aquel poeta salido de la naturaleza y con cara de terrón, dejaba absolutamente desconcertados al resto de los colegas urbanos con este tipo de confidencias. La verdad desnuda era que ese pastor de cabras podía oír y palpar lo que ellos nunca iban a ser capaces de escuchar: el rumor secreto de la realidad¹.

¹ Pablo Neruda, *Confieso que he vivido. Memorias* (Barcelona: Cículo de lectores 1974) 164.

Lo que yo me pregunto ahora es ¿dónde tenemos que pegar nosotros el oído para que las cosas se nos iluminen hoy verdaderamente como se le iluminaban entonces a Miguel Hernández? Si esta tarde pretendemos acercarnos a la realidad profunda del humanismo y de la cultura, pienso que tendremos que buscar entonces aquellos lugares en los que estas cosas se sientan, precisamente, de la forma más honda.

Y mi propuesta es que el sitio privilegiado donde se siente plena y profundamente la realidad de la Cultura no es otro que el mismo hombre. Antes de cualquier otra actividad científica, técnica o, incluso espiritual, creo que nos debemos a lo humano. Fue Max Scheler, el padre de la antropología filosófica, quien dijo que el hombre es el único ser que ocupa no un mero lugar (*ein Ort*), sino un puesto (*eine Stelle*) en este universo que llamamos mundo o cosmos². La clave última que da sentido a nuestra existencia consiste precisamente en ocupar este puesto privilegiado y ello implica estar preocupados o estar al cuidado de dirigir la realidad hacia fines espirituales. La misión del hombre, su papel principal reside, por tanto, en ser motivo o causa de la cultura. Y por cultura vamos a entender aquí la realidad misma cuando se impregna del espíritu humano. Estoy plenamente convencido que si asumimos de antemano este principio podremos también sacar las fuerzas necesarias para emprender la renovación de la cultura en sentido humanista y el adecuado cultivo de las humanidades.

La tesis que una y otra voy a repetir en mi explicación es que el olvido al que se han visto relegadas las humanidades, su minusvaloración y hasta el desprecio que sufren desde hace algún tiempo son un signo palpable o un síntoma de la grave enfermedad que padece nuestra cultura, a la vez que un reflejo evidente del deterioro espiritual de nuestras sociedades modernas. Y por eso pienso que la

² Cf. M. Scheler, *Die Stellung des Menschen in Kosmos* (Darmstadt: Otto Reichl 1928) traducida por José Gaos como *El puesto del hombre en el cosmos* (Madrid: Losada 2003).

universidad, el mundo académico en su totalidad –pero con especial relevancia en eso que denominamos, desde hace tiempo, como las Humanidades³– tiene, como primera de todas sus misiones, la de

³ Hasta hace tres siglos aproximadamente, hablar de humanidades era referirse al conjunto de saberes conocidos comúnmente con el nombre de Letras humanas en contraste con las Letras divinas. Fray Luis de León, por ejemplo, las llama “letras profanas” en la *Perfecta casada* y las contrapone a las letras sagradas, es decir, a la Biblia comprendida como “*Sacra pagina*” (*Obras completas castellanas* (Madrid: BAC 1957) I, 244). La alternativa entonces a la educación era o estudiar ciencia sagrada (teología) o decantarse por las Letras humanas concentradas fundamentalmente en la cultura, lengua, arte, historia y literatura grecolatina (*Humanitas litterarum*). Y el resultado de su fomento era un ideal humano basado en el ideal de sabiduría extraído del testimonio moral de la cultura antigua a través de modelos ilustres. Se trataba pues de unas humanidades morales (*Humanistas dignitate et excellentia hominis*). El estudio de los clásicos era el medio propedéutico más adecuado para suministrar criterios o pautas de conducta. El trato con la *paideia* griega y con la *humanitas* latina tenía, por tanto, un valor pedagógico –diríamos hoy– al contribuir decisivamente a la lenta maduración y formación del candidato a hombre (*Humanitas pedagógica*). Cf. Ángeles Galino Carrillo, «Humanidades, Humanismos y Humanismo pedagógico», *Educación XXI* (1998), 15-21. Lo curioso es que el contacto con este tipo maestros de vida (*magistri vitae*) perduraba tras el periodo propiamente formativo gustando de su compañía durante toda la vida. La lectura y el comentario de los autores griegos y latinos constituían una práctica habitual instalada en las conciencias de los humanistas del siglo XVI de un modo natural. Su fomento proporcionaba la medida de la cultura en el sentido del buen gusto, del hombre discreto del que nos hablaba Gracián dando lugar también a un tipo de humanidades centradas en el ideal de belleza (*Humanitas estética*).

Con la ilustración, sin embargo, se termina toda una cultura humanístico-literaria y se abre paso al cientismo alterando la percepción que hasta entonces se tenían de las cosas. Es el momento en el que la Francia ilustrada provocará la famosa disputa llamada *de los antiguos y los modernos*. Naturalmente que este nuevo orden –al que, quizá, demasiado precipitadamente, hemos desligado de la cultura humanista– no se ha desentendido bote pronto del hombre. Más aún, si algo presume este siglo es de su preocupación práctica por el hombre, por su desarrollo y emancipación, por su progreso socio-político (*Humanitas política*). Pero aquí nos encontramos con un tipo de hombre, el hombre moderno, y unas humanidades que debemos tildar como humanidades modernas. Éstas no se basan ya, en absoluto, en la cultura grecolatina sino en unas ideologías muy concretas, aquellas que han terminado por configurar las aspiraciones de nuestro mundo actual según el humanismo liberal y el humanismo socialista. Sus consignas y anhelos son de sobra conocidos: instrucción, saber, libertad y democracia para todos y cada uno de los ciudadanos de un mundo globalizado.

Pero el ataque más virulento al humanismo y a las humanidades, en cualquiera de las variedades que acabamos brevemente de exponer, el momento en el que éstas entraron en la crisis en que ahora permanecen aún sumergidas, tuvo lugar realmente a finales del siglo XIX cuando la ciencia positiva y la técnica de ella derivada comienzan a adquirir una pujanza y un volumen desconocidos hasta entonces. A partir de este momento hay que contar necesariamente con el poder de la ciencia. Un poder hegemónico

reconquistar en la medida de sus posibilidades la libertad de la cultura como condición básica para el esclarecimiento de la humanidad⁴.

Hace algún tiempo nos lo volvió a recordar el filósofo Jacques Derrida: Debemos todos renovar nuestra profesión de fe en una universidad moderna sin condición. Y cuando aquí se dice “sin condición” se quiere aludir con ello no solo a la libertad académica, libertad de cátedra o de pensamiento, sino que se menciona “una libertad incondicional de cuestionamiento y proposición, e incluso, más aún si cabe, al derecho a decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad... La universidad hace profesión de la verdad... [y esta verdad] implica un concepto muy determinado de lo propio del hombre, aquel que fundó a la vez el Humanismo y la idea histórica de las Humanidades”⁵. El hombre –lo humano en definitiva– se presenta, por tanto, como aquello a lo que nos debemos y el lugar principal para determinar la

y avasallador, sin duda, en cuanto termina descalificando el estudio de las humanidades, la lectura de Sófocles o Cicerón, por su inutilidad en la construcción de la llamada civilización científico-técnica. La especialización agota desde entonces la posibilidad real de acceder a una educación plena en las humanidades. Se prescinde, incluso, del término humanidades defendiendo entonces un tipo muy concreto de humanismo, a saber, el llamado humanismo integral, aquél que acoge en su seno las aportaciones de las ciencias modernas y de la técnica. Humanismo integral que acepta como suyos todos los productos del hombre y su pensamiento. Es el momento en el que empiezan a florecer las ciencias que hoy denominamos sociales o ciencias del hombre: economía, lingüística, antropología, psicología, sociología... y que en Francia se las conoce con el nombre de ciencias morales y políticas. El concepto de humanidades experimenta desde entonces tal grado de extensión, su polísemia es tan amplia y abarca tantos aspectos que acaba perdiendo su perfil más característico. Será, sin embargo, en las primeras décadas del siglo pasado cuando realmente salta la alarma ante la hegemonía adquirida por la ciencia y la técnica en la visión del mundo. El conocimiento seguro y apodíctico de la ciencia ha generado un mundo perfectamente racional, un mundo desencantado según la célebre expresión de Max Weber, pero no ha brindado en cambio ninguna orientación sobre la existencia y la vocación del hombre en el orden ético y político. Se trata de la cautela con la que muchos autores abordaron el problema de la técnica al final de la primera guerra mundial.

⁴ Cf. Max Scheler, *Bildung und Wissen* (Frankfurt a. Main: G. Schulte-Bulmke 1947) traducido por J. Gómez de la Serna y Favré como *El saber y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XX 1983) 9 y 18

⁵ Jacques Derrida, *L'Université sans condition* (Paris: Galilée 2001) traducida por Cristina de Peretti y Paco Vidarte como *Universidad sin condición* (Madrid: Trotta 2002) 9s.

clase de Cultura a la que aspiramos, la vida intelectual y la misión de la universidad que proponemos, y el humanismo y la humanidades por las que nos inclinamos.

2. LA UNIDAD DEL SABER

Desde esta perspectiva, agradezco muy de veras la posibilidad que se me brinda para reflexionar sobre la relación entre humanismo y cultura. Mi propósito fundamental en los próximos minutos será defender la necesidad de una renovación de la cultura en perspectiva humanista y creo que la mejor manera de lograr este objetivo es mediante la promoción de una honesta vida intelectual. Como presupuesto de fondo pretendo impugnar ese activismo y pragmatismo moderno que ve nuestro empeño “como inútil, más aún como irreal, ya que para él sólo es real aquello que se realiza dentro del ámbito de los acontecimientos palpables, los hechos concretos y los resultados tangibles”. Esta opinión tan extendida entre nosotros se apoya, como decía Romano Guardini, en una trivialización del lado profundo de la vida⁶. Por eso el saber que aquí propongo antes de ser un poder es un bien, o sea, un fin en sí mismo.

Pienso además que los caminos de los distintos saberes no sólo no se excluyen entre sí, sino que se sostienen y compenetran recíprocamente dando lugar a eso que se ha llamado la “unidad del saber”⁷. Pero esta vocación a la convergencia interdisciplinar⁸ solo será po-

⁶ R. Guardini, *La existencia del cristianismo* (Madrid 1997) 300; cf. Id., *Die Kultur als Werk und Gefährdung* (Würzburg 1957) traducido por José María Valverde como *La Cultura como obra y riesgo* (Madrid: Guadarrama 1960).

⁷ La “unidad del saber” es una de las ideas básicas en la propuesta de Benedicto XVI. El beato John Henry Newman hablaba ya del círculo del saber (*circle of knowledge*) en *The Idea of University* ed. de I. T. Ker (Oxford 1976) 101.

⁸ El término “interdisciplinar” fue introducido en 1937 por el sociólogo Louis Wirtz. Cf. David Sills «A note on the origins of interdisciplinary» en *Social Science Research Council* (1986). Bibliografía en Gerhard Banse, *Interdisziplinäre Risikoforschung: eine Bibliographie* (Opladen: Westdeutscher Verlag 1998). Cf. Juan Arana, *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber* (Pamplona: EUNSA

sible si al mismo tiempo que mantenemos celosamente esa “unidad del saber” frente a la ya habitual tendencia a la especialización, abogamos decididamente por el restablecimiento de una auténtica vida intelectual. Debo precisar también que el lugar desde el que hago mi propuesta –eso que los alemanes llaman como *Sitz im Leben*– no es otro que el de la universidad. Hablaré aquí, por tanto, como filósofo que posee la misión de favorecer el diálogo sobre el ser y el quehacer de la universidad en la sociedad de hoy⁹. La filosofía, como saben, busca la verdad del ser, es decir, intenta ponerse en contacto con la verdad esencial de las cosas, habérselas con la *veritas rerum* como decían Aristóteles y Santo Tomás¹⁰, y nunca podrá contentarse con atender solo las meras opiniones de los hombres. Persigue, por tanto, eso que los griegos llamaron la *episteme*, la verdadera ciencia o conocimiento, que es algo muy distinto de la mera *doxa*, del simple opinar. Pretende, en definitiva, ir a las cosas mismas para lograr un conocimiento objetivo y verdadero de las mismas. A la filosofía le resulta imposible resignarse escépticamente ante al espectáculo que nos ofrece el más que palpable disenso de las opiniones¹¹.

2004). Para el enfoque pedagógico cf. E. López Barajas Zayas (ed.), *Integración de saberes e interdisciplinariedad* (Madrid: UNED 1997);

⁹ Para un primer acercamiento a la idea de Universidad cf. K. Jaspers; *Die Idee der Universität: Für die gegenwärtige Situation* (Berlin: Springer 1961); José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*. Edición de Jacobo Muñoz (Madrid: Biblioteca Nueva 2007) también en *Obras completas*, (Madrid: Revista de Occidente 1983) t. IV; El *Discurso preparado por el Santo Padre Benedicto XVI para el encuentro con la Universidad de Roma “La Sapienza”*, 17 de enero de 2008; John Henry Newman, *The idea of a university* edición de Teresa Iglesias (Dublin: Ashfield 2009); Karl Jaspers, *La Idea de la Universidad*, presentación y edición de Sergio Sánchez-Migallón y traducción de Sergio Marín García (Pamplona: EUNSA 2013).

¹⁰ «Studium philosophiae non est ad hoc quod sciatur quod homines sensirint, sed qualiter se habeat veritas rerum» en *De coelo et mundo*, I, 22, 8.

¹¹ Fue Sexto Empírico quien nos transmitió los famosos cinco caminos de duda o tropos atribuidos al escéptico Agripa. En el primero de ellos muestra como tipificación la dimensión en las opiniones de los filósofos: διαφωνία των δοξων. Cf. Sexto Empírico, *Esbozos pirrónicos* (Madrid: Gredos 1993). Viene siendo también habitual citar la frase de Borges diciendo que «la filosofía no es otra cosa que la imperfecta discusión (cuando no el monólogo solitario) de algunos centenares, o millares, de hombres perplejos, distantes en el tiempo y en el idioma» (Jorge Luis Borges, *Textos cautivos*, (1986), en: *Obras completas*, [Barcelona: Emecé 1996] vol. IV, 239). Pero que la filosofía sea, por su misma naturaleza, controvertida, que en ella todo sea de alguna manera polémico, incluso anárquico, no la

No cabe duda, sin embargo, que la cultura en la que ella se inserta vive en la actualidad uno de sus períodos de mayor indigencia. Ciertamente que nuestra presente penuria no se distingue *grosso modo* de otros muchos períodos de parecida desventura y atonía habidos en la, por ello mismo, pluridireccional historia de la cultura (*Kulturgeschichte*)¹². Pero es evidente también que el grado de pobreza intelectual alcanzado en este últimísimo tramo resulta tan abismal que ya no llegamos a barruntar siquiera la ausencia de la inspiración fundamental. El problema no es solo que esta mariposita ciega y sorda pero llena de luz, que es la inspiración, la encontremos en este momento volando al buen tuntún, dándose contra las paredes¹³, sino que el auténtico peligro anida en que quizá hayamos perdido, incluso, la confianza de volver a tocar alguna vez las estrellas, de poder recuperar, en definitiva, el crédito dilapidado de la cultura.

Pienso que el problema se presenta con su máxima virulencia cuando hemos comenzado a conformarnos con esta interna des-

convierte sin más en superflua o carente de sentido. Basta sencillamente con otear la experiencia filosófica en su variadísimo recorrido histórico para que uno no pueda menos de sorprenderse ante el espectáculo asombroso de su unidad, de su sentido, de su continuidad a través de épocas tan deslucidas, incluso, como la nuestra. Cada doctrina, cada nuevo experimento, ha significado, en realidad, la acumulación de una experiencia conjunta de notable unidad. Más aún, es un hecho repetido que cada naufragio de la Filosofía en el diluvio cenagoso del escepticismo, cada desaparición ha ido seguida regularmente por su resurrección. Fue Étienne Gilson quien, a partir, precisamente, de estos simples datos de la experiencia filosófica, infirió la siguiente ley básica: Que *la Filosofía entierra siempre a sus enterradores* (Étienne Gilson, *La unidad de la experiencia filosófica* [Madrid: Rialp 1998] 262). Cf. Robert Spaemann, "La naturaleza controvertida de la filosofía" en Id. *Ensayos filosóficos* (Madrid: Cristiandad 2004) 118 Fue Ortega y Gasset quien prefirió llamar "etapas deslucidas" a las transiciones o decadencias de la filosofía cf. J. Ortega y Gasset, Prólogo a «Ideas para una historia de la filosofía» en *Obras Completas* (Madrid: Revista de Occidente 31970), Tomo IX (1960-1963).

¹² Cf. Peter Burke, *What is cultural history?* (Cambridge: Polity Press 2004); Philippe Poirrier, *Les enjeux de l'histoire culturelle* (Paris: Seuil 2004); Roger Chartier, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* traducción de Claudia Ferrari (Barcelona: Gedisa 2002); Ernst H. Gombrich, *Breve historia de la cultura* traducción de Carlos Manzano y Luis Alonso López (Barcelona: Península 2004); Achim Landwehr, *Kulturgeschichte* (Stuttgart 2009); Jacinto Choza, *Historia cultural del Humanismo* (Madrid-Sevilla: Thémata 2009).

¹³ Me sirvo de la definición que diera Camilo José Cela en *La colmena*. Edición de Jorge Urrutia (Madrid: Cátedra 1998) 54.

composición del saber, cuando nos mostramos incapaces ya de superar tal desconexión y de alcanzar, en consecuencia, una visión sintética y sinfónica del conocimiento. No faltan voces, sin embargo, considerando esta fragmentación como una bendición. La atomización de disciplinas lejos de significar una carga, supondría de hecho un progreso para la humanidad, un avance hacia una cima mayor de prosperidad. En esta perspectiva, no parece ni posible ni eficaz intentar establecer una sana y gratuita comunicación interdisciplinar. Se entiende perfectamente entonces que todo partidario de recuperar la unidad del saber acabe experimentando una soledad muy similar a la incompreensión que embargara a Ovidio en sus años de exilio y que le llevó a exclamar aquellos famosos versos de sus *Tristes*: “Barbarus hic ego sum, quia non intelligor illis”. Aquí soy yo el bárbaro porque no les entiendo¹⁴.

En todo caso, esta especie de tristeza o de retracción hacia la soledad acaba afectando al resto de saberes y no exclusivamente a los cultivadores de las humanidades. Como nos ha recordado el papa Benedicto XVI, citando a San Agustín, la “*tristitia* acompaña también a la simple *scientia* pues “quien sólo ve y percibe todo lo que sucede en el mundo acaba por entristecerse. Pero la verdad significa algo más que el saber: El conocimiento de la verdad tiene como finalidad el conocimiento del bien. Este es también el sentido del interrogante socrático: ¿Cuál es el bien que nos hace verdaderos? La verdad –termina diciendo el papa– nos hace buenos, y la bondad es verdadera”¹⁵.

¹⁴ Recordemos que fue también Ortega y Gasset quien habló del “bárbaro especialista” describiéndolo como «[...] un hombre que, de todo lo que hay que saber para ser un personaje discreto, conoce sólo una ciencia determinada y aun de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción en la que él es activo investigador. Llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva y llama *dilettantismo* a la curiosidad por el conjunto del saber» (J. Ortega y Gasset, *Misión de la universidad en Obras completas...* o.c., t. IV, 287).

¹⁵ Cf. El Discurso preparado por el Papa Benedicto XVI para el encuentro con “La Sapienza, Universidad de Roma”, el jueves 17 de enero de 2008.

Pues bien, de esta relación interna entre saber, verdad y bondad trata fundamentalmente la aventura intelectual a la que les estoy invitando. Pretendo a continuación contrastar el modelo griego de educación con la imagen que a día de hoy tenemos nosotros del saber. Mi convencimiento es que el conocido dinamismo, aparentemente tópico, de retornar a los clásicos está cobrando para nuestra generación una prioridad absoluta como único camino para rehabilitar una auténtica vida intelectual. Esta convocatoria no propone, por supuesto, encaramarnos ahora sin más a lomos de un pasado ilustrado que ni fue tan glorioso ni tan detestable como muchas voces tienden todavía a presentárnoslo; y tampoco aspira, desde luego, a que sobrevivamos únicamente a costa de sus rentas. También a nosotros nos está vedado sucumbir a la tentación en la que incurriera Orfeo girándose para comprobar que Eurídice, su esposa, todavía le seguía en su retorno a la tierra.

3. LA PAIDEGIA GRIEGA Y EL HUMANISMO SOCRÁTICO

Como todos ustedes saben, los griegos empleaban la palabra “paideia” para referirse a aquello que después los romanos llamaron humanismo. Podemos traducir “paideia” como pedagogía, educación o formación. Con esa palabra se designaba el proceso que consiste en conducir al niño al estado de adulto para que pueda llevar una vida lograda, virtuosa y feliz. Paideia incluye tanto la ‘instrucción’ o la ‘actividad de educar’ como el mismo ‘proceso o sistema de educación’ (*paideusis*) y sus resultados. Los términos que mejor se adaptarían a esta idea griega son los de ‘cultura’ o ‘saber’. Ambos describen el fruto de la educación en el sentido de una configuración (*Bildung*) o formación acabada de la persona. La construcción o el cultivo de un individuo requiere, en efecto, el desarrollo de un esfuerzo consciente que tiende a plasmar en él su auténtico ser, el ideal universal y normativo de hombre, la excelencia. El rasgo principal de esta primitiva *paideia* griega es que se trata siempre de una visión antropocéntrica y por esta razón podemos considerarla como

el primer humanismo de la historia¹⁶. Este humanismo griego concibe al hombre como un ser que tiene lenguaje. Aristóteles lo define así cuando dice que el hombre es el animal que tiene palabra (*Zoón lógon échon*). Esta es la expresión que Séneca traducirá al latín después por *animal rationalis*. El verdadero hombre para este tipo de pensamiento griego es el que sabe hablar a diferencia del extranjero que solo balbucea, ba-ba-ba. De la emisión de estos sonidos, por cierto, viene su designación como bárbaro¹⁷.

Ser hombre quiere decir ser con logos, es decir, ser dotado de una razón que le capacita para controlar los excesos e ir inclinándose progresivamente al bien. La educación sería, por tanto, ese largo proceso a través del cual adquirimos una especie de “segunda naturaleza”. Para lograr esta excelencia en lo humano, el hombre precisa adquirir conocimiento, necesita cierto grado de saber mediante el cultivo de lo que después se llamarán “las letras”. Este saber, además, es el que permite al hombre poseerse a sí mismo. Lenguaje y la libertad constituyen, por tanto, la esencia del humanismo¹⁸. Una esencia, por cierto, que ha permanecido inalterable desde la primera propuesta realizada por Aristóteles hasta la última interpretación dada por Heidegger en 1947 en la *Carta sobre el humanismo*¹⁹.

¹⁶ Cf. Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Madrid: Fondo de Cultura Económica 1993); Id. *Cristianismo primitivo y paideia griega* (México: FCE 1965); O. Gigon, *La cultura antigua y el cristianismo* (Madrid: Gredos 1970); H. I. Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad* (Madrid: Akal 1985); H. R. Drobner, «La relación entre la *paideia* griega y la enseñanza cristiana (s. II-IV)», en D. Ramos Listón, M. Merino y A. Viviano (Eds.), *El diálogo fe-cultura en la antigüedad cristiana* (Pamplona: Eunat 1996) 134-142.

¹⁷ Cf. Carlos García Gual, «Identidad y mitología. Apuntes sobre el ejemplo griego» en *Identidad humana y fin del milenio*. Actas del III Congreso Internacional de Antropología Filosófica (Barcelona 1998).

¹⁸ «...se dice de alguien que es libre cuando es causa de sí mismo» (Aristóteles, *Metafísica* I, 1, 982b 25). Cf. Higinio Marín, *La invención de lo humano. La génesis sociohistórica del individuo* (Madrid: Encuentro 2007) cap. 1: «Humanismo aristocrático».

¹⁹ M. Heidegger, «Brief über den Humanismus» en *Wegmarken: Gesamtausgabe* 9 (Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann 1976) traducida por Helena Cortés y Arturo Leyte como *Carta sobre el humanismo* (Madrid: Alianza 2000).

Pues bien, en aquella Grecia clásica llegó un momento en el que comenzaron a surgir nuevos ideales y estilos de vida. Estos nuevos aires entraban en conflicto con las antiguas tradiciones a las que los griegos todavía seguían aferrándose fielmente. La amenaza real residía en la posibilidad de que la nueva orientación dilapidara toda la herencia espiritual del pasado. Pero el verdadero peligro era que la educación griega tradicional, la genuina *paideia*, pudiera sufrir un debilitamiento sustancial con un cambio tan brusco de los valores. En este contexto convulso fue en el que Aristófanes compuso la que, seguramente, fue su mejor comedia, acerca del problema de la educación²⁰. En *Las Nubes* (Νεφέλαι)²¹ –que fue el título que dio a su pieza teatral– se presenta por primera vez la imagen espiritual completa del peligro que debía ser conjurado en ese momento crucial para la historia del pensamiento occidental.

Estrepsíades (Στρεψιάδης), un paisano simple y rústico, pero obstinadamente práctico, se halla mordido por las deudas que su hijo Fidípides (Φειδιππίδης) ha contraído en las carreras de caballos. Para salir del aprieto, el padre elabora el absurdo plan de encaminar a su hijo hacia lo que él llama el Pensadero o Pensatorio (φροντιστήριον)²². Allí habitan –dice él– las almas sabias que enseñarán al joven aprendiz a vencer, por medio de la palabra, tanto en lo justo como en lo injusto. Interviene entonces la figura bastante distorsionada de Sócrates que, colgando de un cesto, se pasa el día entero investi-

²⁰ Para nuestra moderna mentalidad, la comedia griega puede representar un fenómeno ciertamente extraño, pero en su lejanía, este espejo de la vida común sigue ofreciéndonos junto con su complementario, la tragedia, la pintura histórica más completa de lo que supuso la lucha por la educación en aquella convulsa Atenas de la segunda mitad del siglo V a.C. Cf. Francisco Rodríguez Adrados, *Fiesta, comedia y tragedia* (Madrid: Alianza 1983)

²¹ El texto crítico griego utilizado es el de F. W. Hall, W. M. Geldart, *Aristophanis comoediae*. Tomus I (Oxford: Oxford University Press 1985) 111-164; cf. V. Coulon y H. van Daele, *Aristophane*, tome I, (Paris: Les Belles Lettres 1972); Pablo Cavallero et al, *Aristófanes. Nubes*. Edición Bilingüe. (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires 2007).

²² Daele sugiere una relación con *phrontistai*, el término con el que los sofistas se designaban a sí mismos. Cf. V. Coulon y H. van Daele, *Aristophane... o.c.*, t. I, 168, n. 1.

gando el cielo, demostrando por él mismo (αυτός) que Zeus no existe y que las nubes son también diosas muy importantes. Sócrates irá adueñándose el papel de auténtico instructor del muchacho, el que le invita a cuestionar las trilladas convenciones y a pensar de forma autónoma: “Yo te enseñaré desde ti mismo”²³ –acaba diciéndole programáticamente.

El acierto de Aristófanes reside, con todo, en haber introducido en escena a dos personajes alegóricos: el razonamiento justo (λόγος δίκαιος) y el injusto (λόγος αδικός). Esta era exactamente la distinción que los sofistas aplicaban en cada caso. En lo que nos toca, el razonamiento justo, paladín de la educación antigua, preconiza el régimen disciplinado, aquel en el que se aprendía de memoria sin dejar apenas resquicio para el cuestionamiento. Evoca elogiosamente un tiempo en el que los jóvenes obedecían a sus padres sin rechistar, asimilando y conservando la armonía que les era transmitida por los mayores. “Ten confianza en mí y escoge el buen razonamiento –le dice al aprendiz– Así aprenderás a odiar la plaza... y tendrás un pecho robusto, la lengua corta, grandes nalgas y genitales pequeños (una cualidad que entonces simbolizaba el autocontrol varonil)”. En caso de no seguir sus consejos obtendrá todo lo contrario de su oponente. Con el logos injusto aprenderá, en efecto, a pensar de manera crítica, cuestionará el origen de las normas morales aparentemente eternas y hasta la creencia en los mismos dioses; distinguirá entre lo convencional y lo natural sin sujeción a ninguna autoridad. En resumen, si se atiene a lo que practican “los de ahora” tendrá una lengua grande, un pecho hundido y estrecho, genitales grandes (símbolo de la falta de templanza) y se convencerá de que lo malo conduce en forma absoluta a lo bueno y lo bueno a lo malo. “Si te asocias conmigo –termina recomendándole el logos no recto– abandónate a tu naturaleza, salta, ríe, no consideres nada vergonzoso”. Tal elogio de la moral laxa consigue despertar la risa final de un público fielmente retratado en ese modo de vida libertino.

²³ «Απο σαυτου γω σε διδαξω» (Nu. 385).

Ganado para la causa del relativismo, padre e hijo ponen en práctica con prontitud las enseñanzas sofisticas que les adiestraron para vencer con razonamientos injustos cualquier tipo de causa. Pero aunque Estrepásiades se vea de momento libre de sus acreedores, recibirá en pago la misma lección por él aprendida. Los espectadores asisten por fin al triunfo apoteósico del razonamiento injusto. Aquí reside, precisamente, el aspecto cómico de la moderna educación que desde el inicio de la obra se había pretendido caricaturizar. El hijo, convertido en el defensor del argumento relativista se siente perfectamente legitimado para golpear a su padre, ese mismo padre que tachado de antiguo había terminado por aborrecer de los dioses y que ahora, furioso, se dirige al Pensadero con antorcha en mano para prenderlo en llamas, quizá con su hijo todavía dentro.

No es este el momento para juzgar el peso real que tuvo aquella deformada imagen teatral de Sócrates, veinticinco años después, cuando el filósofo sea acusado de los delitos de impiedad y corrupción de la juventud ateniense. Él mismo se referirá entonces a la obra de Aristófanes como la principal fuente de los prejuicios y de las calumnias vertidas en contra de su fama²⁴. Tampoco podemos aquí resolver si la particular caracterización que Platón nos ofreció en su *Protágoras*, presentándolo como el antisofista restaurador de la verdad y como tal, la encarnación misma de la filosofía, se ajusta más a la realidad histórica²⁵. Lo cierto es que la disputa a la que acabo de introducirles tiene poco que ver con Sócrates. Repito que lo que esta comedia pone en liza es, básicamente, aquello que los griegos entendieron por *paideia*, o sea, la construcción o el cultivo de un individuo.

²⁴ Cf. A. Tovar, *Vida de Sócrates* (Madrid: Alianza 1986); E. A. Havelock, «The Socratic self as it is parodied in Aristophanes' *Clouds*» en *Yale Classical Studies* vol. XXII (1972).

²⁵ Cf. Romano Guardini, *La muerte de Sócrates* (Buenos Aires: Emecé 1997); Miguel García Baró, *De Homero a Sócrates. Invitación a la filosofía* (Salamanca: Sígueme 2004); Id., *La defensa de Sócrates. Comentario filosófico y traducción española del texto bilingüe de la Apología de Platón* (Salamanca: Sígueme 2005)

Lo que quiero destacar ahora es que el origen tanto del término *paideia* como del contenido de la educación, *sensu stricto*, comenzó su andadura histórica justamente con la aparición de ese fenómeno que conocemos con el nombre de *la sofística*²⁶. Fue entonces cuando se sintió, por vez primera, la necesidad de una nueva educación que colmase los ideales del hombre que habitaba la polis. Y para sacar adelante tamaña empresa se precisó, antes que nada, romper con la estrechez de miras de las antiguas concepciones aristocráticas. No va a ser el pueblo, sin embargo, el destinatario de la educación promovida por este movimiento, sino los llamados a ser sus líderes políticos. La nueva virtud para estos “maestros de sabiduría” se concentra en la virtud política, entendida ésta como aptitud intelectual para la oratoria, para la elocuencia.

Seguramente fue por este el motivo por el que los sofistas no denominaron ciencia a su arte de educar, sino *techné*; y técnica, además, de carácter político, es decir, un saber hacer efectivo sobre la realidad práctica. La sofística, por tanto, ponía en apuros no solo a la educación tradicional aristocrática, sino a las bases mismas de un estado que empezaba ya a tambalearse sin remedio. Lo importante, sin embargo, es que la misma vida teórica o intelectual, que hasta ese momento había hecho acto de presencia tan solo como algo excepcional en personalidades, igualmente extravagantes por su originalidad y distancia respecto a la vida corriente del ciudadano²⁷, esa actitud espiritual digo, entre admirable y excéntrica, era ahora

²⁶ Cf G. B. Kerferd, *The sophistic movement* (Cambridge: Cambridge University Press 1981); Antonio Alegre, *La Sofística y Sócrates: ascenso y caída de la polis* (Barcelona: Montesinos 1986); Martin Heidegger, *Platon: Sophistes en Gesamtausgabe*, Band 19 (Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 1992); Tomás Calvo Martínez, *De los sofistas a Platón: política y pensamiento* (Madrid: Ediciones pedagógicas 1995); Gilbert Romeyer Dherbey, *Les sophistes* (Paris: Presses Universitaires de France 2002); Barbara Bassin, *El efecto sofístico* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica 2008).

²⁷ Recuérdese la carcajada que le provocó a la muchacha tracia la caída de Tales de Mileto en un pozo cuando contemplaba embelesado el cielo. Platón elevó a categoría esta anécdota al comentar que el filósofo es “siempre de nuevo” motivo de risa, y no solo para aquella muchacha tracia, sino para el conjunto de sus congéneres incapaces de soportar una extrañeza tan absoluta hacia el mundo. Cf. Platón, *Teeteto* 174.

presentada por aquellos expertos en educación como la aspiración máxima, superior, a la que el hombre debía tender en su formación.

A mí me parece que *Las Nubes* de Aristófanes se puede interpretar, desde luego, como una crítica a la vida intelectual, a la vida socrática, al cultivo de las ciencias y de las letras, a la reflexión y al pensamiento, a la excentricidad y desarraigo del intelectual. Pero esta crítica enmascara en realidad una auténtica defensa de la filosofía, del amor a la verdad, del logos bueno y recto frente al relativismo sofista. Sócrates, lo dijimos ya, no era la caricatura que de él hace este relato. Su desarraigo, expresado ilustrativamente en la imagen del cesto del que aparece suspendido, era de tal guisa pero solo en apariencia, porque la verdad que él cultivaba no pretendía ser únicamente para sí, sino para todos; era una verdad universal, católica. Era la verdad, en suma, de la *filosofía perennis* que solo resulta salvífica cuando uno, en actitud filosófica, se retrae conscientemente de la distracción del mero hablar que caracteriza la vida pública y se concentra en el ámbito del pensamiento (*noeîn*)²⁸.

Esta es la nueva actitud ante la sabiduría inaugurada por Sócrates; la de quien, rechazando lo dicho, la mera opinión pública convencional, da el salto al pensamiento, se entrega en cuerpo y alma a la empresa de aprender a pensar él mismo y se compromete, personalmente, a enseñar el buen y bello arte de aprender, de hacer aprender. Por eso mismo pudo decir Heidegger de él que debería ser considerado como el pensador más puro de Occidente²⁹. La imagen que nos evocan tales palabras es, seguramente, la del intelectual por excelencia, la del genuino pensador dedicado de lleno al ocio liberal,

²⁸ X. Zubiri ha mostrado de manera genial como este rasgo de la retracción se convierte en lo fundamental de la actitud filosófica de Sócrates frente la sabiduría de su tiempo. Cf. X. Zubiri, «Sócrates y la sabiduría griega» en Id., *Naturaleza, Historia Dios* (Madrid: Alianza ¹¹1999) 185-265, especialmente 239ss. Recuérdese igualmente aquella famosa frase de San Agustín tan cercana al oráculo delfico “conócete a ti mismo”: «Noli foras ire, in te ipsum redi, in interiore homine habitat veritas» (San Agustín, *De vera religione* 39,72: CCSL XXXII, XXXIX, 72, p. 234).

²⁹ Cf. Martin Heidegger, *Was heißt denken?* (Tübingen: Max Niemeyer ⁵1997) 52 Trad. española de Raúl Gabás, *¿Qué significa pensar?* (Madrid: Trotta 2005).

gozando de aquella *libertas otiosa* de la que también disfrutara san Agustín en su retiro de Casiciaco³⁰. Fue allí, y gracias a este ocio liberal, donde pudo redactar su bellísima obra contra los académicos y sus teorías escépticas³¹. Y no está de más recordar ahora que ocio en griego se dice σχολη y en latín *schola* de donde deriva nuestro término castellano escuela, es decir, el lugar de la educación. Escuela, por tanto, significaría originariamente el verdadero ocio en lugar del negocio (*nec-otium*), del trabajo esforzado. Y de esta misma consideración del ocio liberal proviene igualmente la distinción entre las artes liberales y las meras artes serviles o útiles. Las primeras, nos dirá Santo Tomás de Aquino, son las que están ordenadas al saber, mientras que las segundas se encaminan al logro de un bien útil mediante el ejercicio de una actividad³². Creo que nuestra actual división entre ciencias y humanidades, al margen de cualquier otra precisión histórica, coincide básicamente con la anterior diferenciación entre artes liberales y artes serviles o útiles³³.

³⁰ Más tarde calificará de *otium christianae vitae* aquella vida de Casiciaco: «Como... me hubiese yo consagrado al ocio de la vida cristiana... » (*Retr.* 1,1,1: *Obras completas*, t. XL: *Escritos varios 2º* [Madrid: BAC 1995] 40). Cf. D. E. Trout: «Augustine at Cassiciacum: *otium honestum* and the social dimension of conversion» en *Vigiliae Christianae*, 42 (1988) 132-146; G. Madec, *Saint Augustin et la philosophie. Notes critiques* (Paris: Institut d'études Augustiniennes 1996) 45-52; Henri Irénée Marrou, *Saint Augustin et la fin de la culture antique* (Paris: E. de Boccard 1983).

³¹ *Contra académicos*. 3, 34 en *Obras de san Agustín*. t III: *Escritos filosóficos* (Madrid: BAC 1982).

³² In *Met.*, 1,3. Newman nos ofrece su propia visión del asunto cuando dice «Bien se que el saber puede hacerse fructífero con la práctica; pero puede también volver al entendimiento de donde procedió, y hacerse filosofía. En un caso recibe el nombre de saber útil y en el otro el de saber libre» (*Ausgewählte Werke*, vol. IV, Maguncia, 1927, 128 cit. Por Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual* [Madrid: Rialp 1962] 34)

³³ Clásica es la división establecida por Dilthey entre *Naturwissenschaften* y *Geisteswissenschaften* en Wilhelm Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte en Gesammelte Schriften*, Bd. I. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973) *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Traducción de Julián Marías con prólogo de José Ortega y Gasset (Madrid: Revista de Occidente 1966). Cf. Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode I. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik en Gesammelte Werke*, Bd. 1 (Tübingen: Mohr 1990) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Traducción de Ana Agudo Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Sígueme 1977).

Retornemos de nuevo a la figura de Sócrates. Él representa privilegiadamente, como vengo insistiendo, el modelo intemporal de una vida contemplativa, intelectual, ociosa y liberal. Encarna mejor que nadie a quien vive siendo filósofo, es decir, aquel que dialoga poniéndose a sí mismo y a sus interlocutores en perenne examen. Los sofistas, en cambio, personifican el modelo del intelectual experto dedicado profesionalmente al saber concreto y eficaz pero sin apenas profesar fe ya alguna ni en la verdad, ni en la unidad del saber. Todo sería discutible, opinable, relativo y nada tendría consistencia firme. Y por eso pudo decir Aristóteles de ellos que sustituyeron la verdad por la mera apariencia con vistas a promocionarse socialmente. Pero cuando optaron simplemente por la solución intermedia y se conformaron con una verdad más pequeña, acabaron también renunciando indefectiblemente a la unidad del saber para entregarse a terrenos, tal vez, más acotados pero carentes por ello mismo de plena humanidad.

Así, al menos, lo percibió Platón en su ya referido diálogo del *Protágoras*. El duelo de esta obra se establece entre dos mundos antagónicos que batallan igualmente por obtener la hegemonía en la educación. Y esa lucha, creo yo, no se ha acabado todavía estando presente aún hasta nuestros días. ¿Quién es, de veras, el auténtico educador? ¿En qué consisten la esencia y la finalidad de la educación? Estas son, en suma, las cuestiones principales que se desean averiguar. Lo que sucede es que ahora, en el texto platónico, aparece perfectamente deslindado lo que en la comedia de Aristófanes se presentaba todavía de forma bastante confusa. Por un lado, tenemos la educación de los sofistas, símbolo la educación *standard* de todos los tiempos, la que embute de conocimientos de cualquier índole y termina haciendo expertos o entendidos en algo. Sócrates, en cambio, como si de un terapeuta de las almas se tratase, considera que el saber ha de ser básicamente un auténtico “alimento del espíritu”³⁴.

³⁴ *Prot.*, 313.

El optimismo pedagógico del que los sofistas daban continuas muestras iba muy en consonancia con la evolución política de los estados hacia la democracia. Su conocida estimación de lo intelectual en la educación les impulsaba a reclamar para la enseñanza el carácter de arte (*techné*) que conlleva la especialización del ciudadano de la polis en una determinada materia³⁵. Sócrates, es verdad, no cuestiona los éxitos logrados por este tipo de cultura superior. La duda que en él se suscitaba era la posibilidad de transmitir con idénticos medios las virtudes propias del ciudadano, en definitiva, la posibilidad misma de educar al hombre. ¿Podía el estudio de la “ciencia social” promovido por el vanguardista Protágoras formar por sí solo al ciudadano ética y políticamente? La postura de Sócrates es que “si los buenos se hacen buenos no es por obra de los cuidados del hombre”³⁶ como así demuestran tantos esfuerzos absolutamente baldíos y estériles realizados en este sentido.

La piedra angular de toda la educación reside como vemos en la posibilidad de llegar a conocer los verdaderos valores, es decir, en el posible acceso a la virtud, a la excelencia (*ἀρετή*). Recordemos que “enseñar la virtud a los hombres” era la profesión especial que los sofistas se asignaban a sí mismos en tanto representantes modernos de la aquella pujante “cultura superior”. Y que tal pretensión de poder educar a los hombres se hallaba, en cambio, muy lejos de ser asumida por un Sócrates nunca dispuesto a ser tenido por un intelectual al uso, sino más bien por un no-experto. Pues bien, el resultado final al que nos conduce el diálogo en cuestión es que es este último, a pesar de lo dicho, el que mejor encarna la figura del verdadero educador porque sólo él ha sabido fundamentar las bases para la primacía de la formación de espíritu como fin en sí misma. Esta primacía no puede justificarse, como pretendían los sofistas, por el simple hecho de triunfar en la vida. Frente a los conocimientos especializados, las

³⁵ No olvidemos que fue obra suya la inclusión de las *mathemata* (de la armonía y la astronomía) en el conjunto de las llamadas artes liberales formado por la unión del *trivium* y del *quadrivium*.

³⁶ *Prot.*, 319 y 328.

técnicas y el *training* sofista, Sócrates ha estrenado un nuevo tipo de vida intelectual, una sabiduría que promueve la investigación de un saber más profundo como única vía para resolver el problema moral humano.

El asunto decisivo estaba –y sigue estándolo hoy, según hemos aprendido de Levinas– en saber si la moral es o no una farsa³⁷. En aquel duelo se dirimían, en realidad, dos concepciones muy distintas de la naturaleza humana. Por un lado, los sofistas, defendiendo un humanismo naturalista basado sobre todo en el hedonismo de los instintos y en la búsqueda del poder. En la otra parte, el humanismo socrático, o la filosofía de la educación sostenida por el propio Platón³⁸, que tiene como meta y fin (τελος) el perfeccionamiento general del hombre de acuerdo a su naturaleza más propia. El objetivo último de la educación poseía, para éstos últimos, un corte esencialmente ético y quedaba expresado en el ideal de la *kalokagathia* (καλοκαγαθία)³⁹, es decir, en la conjunción de belleza (καλλονή) y lo bueno (καλός). Los καλοί καγαθοί constituirían la fila de los hombres verdaderamente cultos, ciudadanos honrados en el sentido de justos, nobles y buenos. La belleza y la bondad –que son “convertibles”⁴⁰ entre sí, se nos dirá más tarde– forman una unidad para designar la suprema virtud del hombre⁴¹, la excelencia de la que depende la *eudemonía*, la siempre frágil vida feliz y buena⁴². La educación, por tanto, consistiría en el arte de hacer mejores a los hombres mediante el conocimiento de su verdadera naturaleza y la búsqueda de lo que constituye lo mejor para ella. No es nunca lección que se aprende,

³⁷ Cf. Emmanuel Levinas, *Totalité et infini. Essai sur l'Extériorité* (Den Haag: M. Nijhoff 1961) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Traducción e introducción de Daniel E. Guillot (Salamanca: Sígueme 1987) IX.

³⁸ Cf. *Rep.*, 498 A 1s.

³⁹ Cf. *Gorg.*, 470 E.

⁴⁰ Plotino, *Enneadas* I, 6, 6.

⁴¹ Cf. Aristóteles, *Eth. Eud.* VII, 15, 1248 b 12; Id., *Eth. Nic.*, IV, 3, 1124 a 4.

⁴² Cf. Martha Nussbaum, *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (Madrid: Visor 2004); Robert Spaemann, «La filosofía como vida feliz» en Id., *Ensayos filosóficos* (Madrid: Cristiandad 2004) 89-113.

sino diálogo en perenne autoexamen. Porque, como dice el propio Sócrates en la Apología, “una vida no examinada no vale la pena ser vivida”⁴³. Este sería el auténtico saber entendido como conocimiento de los bienes supremos, como camino esforzado hacia la virtud (*areté*); camino que debe ser recorrido no solo en la corta etapa de transición de la juventud, sino que se prolonga durante toda la vida.

Sabemos que esta misión, esta auténtica vocación educativa de Sócrates por hacer mejores a los hombres, fue finalmente la causa de su conflicto con el estado y la que arrastró “la muerte del más justo de los ciudadanos” como terminó caracterizándolo Platón⁴⁴. La educación sofística, en cambio, pretendía exclusivamente preparar con éxito a los ciudadanos para la vida pública y para ello no era necesario cuestionar al estado, bastaba con adaptarse prácticamente a las reglas establecidas. Se buscaba lo que hoy llamaríamos una acordada integración en el sistema. Ellos se pusieron de moda en aquel tiempo aunque también provocasen, como vimos en la comedia de Aristófanes, cierto recelo en los círculos atenienses más conservadores. La actitud de Sócrates ante la sabiduría de su tiempo suponía, por el contrario, una visión (*θεωορία*) mucho más perfecta y radical porque no solo pretendía reformar la educación, sino la renovación del propio estado hasta llegar a conmovir sus más hondos cimientos.

4. UNA DEFENSA CLÁSICA DE LA VIDA INTELECTUAL

Mi opinión ahora es que el antiguo debate entre Sócrates y sus oponentes resulta valioso para nuestras actuales controversias educacionales⁴⁵. Sócrates sí que llevó una vida íntegramente intelectual,

⁴³ *Apol.*, 38^a.

⁴⁴ Cf. *Carta VII*, 324 E y el final del *Fedón*.

⁴⁵ Una defensa clásica de la reforma educativa muy fundamentada y abogando por un mayor peso de la humanidades en las universidades la hace Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la reforma en la educación liberal* (Barcelona: Paidós 2005)

un tipo nuevo de sabiduría que no se dejaba arrastrar por la inercia de la tradición pasada, ni sucumbía tampoco ante el encanto de las innovaciones de la élite ateniense. Es sabida la evolución que posteriormente experimentó la aventura del saber a partir de Aristóteles. En aquella hora se inició, tal vez, la primera, *sit venia verbo*, perversión del genuino saber. Se trata de una verdadera negación del ocio⁴⁶, la primera gran división del “trabajo” intelectual a través de una concienzuda organización de la ciencia. La novedad es que esta ciencia fue interpretada como una investigación exacta del mundo que terminaba haciendo de lo individual o particular casi un fin en sí. Este tipo científico de investigación tomaba absolutamente en serio la observación y descripción de los problemas logrando así una verdadera especialización en campos empíricos tan diversos como los de la naturaleza o la historia.

Aristóteles comprendió por primera vez el significado de la *εμπειρια* (*experientia*), esto es, de la observación experta de las cosas en sí mismas y de sus propiedades en el modo en el que ellas se comportan por regla general: Los hechos, en definitiva⁴⁷. Saber porqué algo es lo que es, averiguar su causa o *αιτία*, fue, no obstante, su gran aportación para entender las cosas y los principios de la realidad en cuanto tal. No es extraño que en esta arquitectónica del método, de la vía que nos conduce a entender las cosas, la lógica pasase a comprenderse como el auténtico *órganon* del saber real. Y así seguirá siéndolo durante toda la Edad Media en la que la ciencia se define como conocimiento que se hace evidente por medio del raciocinio, expresado a través del argumento discursivo; auténtico instrumento para demostrar la verdad *per discursum*⁴⁸. Pero este

⁴⁶ El mismo Kant se refiere a la filosofía de Aristóteles como “trabajo” cf. *Acercas de la tónica de la dignidad que se ha alzado nuevamente en la filosofía* (Akademie-Ausgabe VIII, 837-406 cit. por José Pieper, *El ocio y la vida intelectual...o.c.*, 20)

⁴⁷ Cf. Werner Jaeger, *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual* (Madrid: Fondo de Cultura Económica 1993) 372-391.

⁴⁸ Ockham ofrece, por ejemplo, una definición de ciencia de corte muy aristotélico: «[...] dicitur scientia notitia evidens veri necessarii nata causari ex notitia evidenti praemissarum necessariorum applicatarum per discursum syllogisticum» (*In Exp. Phys.*,

tipo de *ratio* de carácter discursivo cohabita todavía durante toda esta época con el *intellectus* propiamente dicho, es decir, con aquella otra capacidad espiritual del hombre por la que éste trasciende sus propios límites humanos para llegar a la intuición simple, a la visión receptiva de lo verdadero en cuanto tal⁴⁹.

La separación estricta entre ciencia y saber solo tuvo lugar, por tanto, en el Renacimiento al introducirse el cambio de modelo de conocimiento que culminó en la revolución científica y en la generalización del llamado “paradigma newtoniano”⁵⁰. Es la época, como nos ha dicho Heidegger, en la que el mundo pasa a ser conquistado y concebido como imagen, y donde el hombre ocupa ya una posición como sujeto que representa, posee y produce⁵¹. Esta discontinuidad entre la *episteme* griega y la ciencia moderna constituye, sin duda, uno de los fenómenos esenciales que señalan el orto de la Edad Moderna. Investigar hechos, fijarlos con precisión como objetos particulares a través del método experimental, guiarse por los propios resultados como camino y medio del método progresivo, son solo algunos rasgos definitorios de la esta *Nuova Scienza* de los fenómenos.

Todo este proceso es de sobra conocido por todos nosotros. Resulta muy fácil reconstruir el camino de este pragmatismo que

prol. 2 (OPh. IV,46). Suya es también esta otra descripción: «Scientia est cognitio vera sed dubitabilis nata fieri evidens per discursum» (cit. por Xavier Zubiri, «¿Qué es saber?» en Id., *Naturaleza, Historia, Dios...* o.c., 69).

⁴⁹ Cf. Santo Tomás de Aquino, *De Ver.*, 15,1.

⁵⁰ Cf. Georges Gusdorf, *Les sciences humaines et la pensée occidentale*. t. 4: *Les principes de la pensée au siècle des lumières* (Paris: Payot 1971) 151-212; K. Popper, *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y Refutaciones* (Buenos Aires: Paidós 1967). Otros historiadores, sin embargo, prefieren seguir hablando de “mentalidad” o “espíritu” científicos en lugar de “paradigma” cf. R. Lenoble, *Histoire de la science* (Paris: Gallimard 1957) p. 369-536; J. Roger, *Les sciences de la vie dans la pensée française du XVIIIe: siècle*. (Paris: Colin 1971).

⁵¹ La discontinuidad entre la *episteme* griega y la ciencia moderna la describe Heidegger en su contribución de 1938 «Die Zeit des Weltbildes» en Martin Heidegger, *Holzwege, Gesamtausgabe*, Band 5, 74; versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte, «La época de la imagen del mundo» en M. Heidegger, *Caminos del bosque* (Madrid: Alianza, 1996) 67. Con una postura similar a la visión heideggeriana cf. Xavier Zubiri «Ciencia y realidad» en *Naturaleza, Historia, Dios...* o.c., 89-126.

desde Francisco Bacon, para quien “saber y poder son lo mismo” y “el sentido de todo saber es dotar a la vida humana de nuevos inventos y recursos”, pasa después por Descartes poniendo el acento en una actividad “práctica” que nos haga los “señores y poseedores de la naturaleza”, y llega por último hasta Marx desechando la contemplación intelectual, ociosa e interpretativa del mundo, y proponiendo como tarea, en suma, su modificación y transformación a partir de la actividad. De este último proviene la famosa frase: «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo»⁵².

Lo que quiero destacar ahora es que esta ciencia de hechos va a tener como consecuencia inmediata la acuñación de otro tipo de hombres. Lo dejó dicho admirablemente el iniciador de la fenomenología, aquel matemático metido a filósofo llamado Edmund Husserl, cuando tuvo que exponer los motivos que habían provocado la crisis de las ciencias europeas: «Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos (*bloÙe tatsachenwissenschaften machen bloÙe tatsachenmenschen*)». El origen de esta crisis de la modernidad europea, de sus ciencias e, incluso, de su aspiración a una filosofía objetivista universal, se localizaba fundamentalmente en lo que él denominó como la “tecnificación” (*Technisierung*). Este proceso, vinculado indisolublemente a la matematización de las ciencias naturales, terminaría disgregando la realidad en una pluralidad de mundos posibles con el consiguiente vacío de sentido⁵³. Otros filósofos como M. Heidegger, K. Jaspers, K. Löwith, M. Horkheimer,

⁵² K. Marx, *Thesen über Feuerbach* (1845) en Marx-Engels, *Werke* (Berlin 1969) Band III, 533.

⁵³ «[Eine] Sinnentleerung der mathematischen Naturwissenschaft in der ‘Technisierung’» (Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Eine einleitung in die Phänomenologische Philosophie en Gesammelte Werke* (Husserliana) Band VI (Den Haag: Martinus Nijhoff 1976) Traducción española de Jacobo Muñoz y Salvador Mas, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica* (Barcelona: Crítica 1990) § 8s. Cf. Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Ergänzungsband texte aus dem nachlass 1934-1937 en Husserliana*, Band XXIX (Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic

H. Marcuse, J. Habermas, etc., han seguido mostrándose después especialmente críticos con la ciencia y técnica moderna, sobre todo en torno a las décadas de los 50 y 60 del pasado siglo⁵⁴. Tal pesimismo solo es explicable en un clima posbélico que acababa de observar con justificada sospecha la destrucción causada por la técnica. Las llamadas tecno-ciencias no serían, en este sentido, sino la última y más desarrollada emergencia de este itinerario que termina haciendo del conocimiento un medio para obtener otros bienes. Creo, no obstante, que es hora de hacer un giro a la técnica preocupándonos, sobre todo, por sus dimensiones éticas⁵⁵. Este viraje implica que antes de atacarla tendremos que preocuparnos por conocer mucho

1993) Cf. Juan Ramón Medina Cepero, *El pensamiento de Husserl en "La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental"* (Barcelona: Apóstrofe 2001).

⁵⁴ Cf. el capítulo que K. Jaspers dedicó a la técnica moderna en *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte* (München: R. Piper 1949) trad. española *Origen y meta de la historia* (Madrid: Revista de Occidente 1968); K. Löwith, «Die Entzauberung der Welt durch Wissenschaft. Zu Max Webers 100 Geburtstag» en *Mercur* (1964) reproducido con el título «Max Webers Stellung zur Wissenschaft» en K. Löwith, *Vorträge und Abhandlungen* (Stuttgart: Kohlhammer 1966) pp. 228-252; M. Horkheimer, *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (Frankfurt am Main: S. Fischer 1967) en *Max Horkheimer, Gesammelte Schriften*, Band 6: *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft und Notizen 1949-1969* (Frankfurt am Main: Fischer 1991) traducción de Jacobo Muñoz, *Crítica de la razón instrumental* (Madrid: Trotta 2002; Id., *Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie: Ausgewählte Essays* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976) pp. 270-290; H. Marcuse, *One-dimensional man. Studies in the Ideology of advanced industrial society* (Boston: Beacon Press 1964) traducción española *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Barcelona: Seix Barral 1971); J. Habermas, *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969) traducción de Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido, *Ciencia y técnica como „ideología“* (Madrid: Tecnos 2002).

⁵⁵ Nos oponemos frontalmente, pues, al intento de Luhmann de devaluar el aspecto moral en la interpretación de la técnica. Una racionalidad cerrada como la que esta autor ha estado proponiendo en su teoría sistémica rebaja el papel que la ética debe desempeñar a la hora de regular el proceso tecnológico. Cf. Niklas Luhmann, *Paradigm Lost: Über die etische Reflexion der Moral* (Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1990). En torno a los desafíos y límites éticos de la técnica cf. Hans Lenk und Günter Ropohl (Hrsg.), *Technik und Ethik* (Stuttgart: Philipp Reclam 1987); Christian Walther, *Ethik und technik. Grundfragen - Meinungen - Kontroversen* (Berlin-New York: Walter de Gruyter 1992); Philipp Schmitz, *Fortschritt ohne Grenzen? Christliche Ethik und technische Allmacht* (Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997); Mario Bunge, *Ética, ciencia y técnica* (Buenos Aires: Editorial sudamericana 1996); Guido Gatti, *Técnica e morale* (Roma: Las 2001). Para un acercamiento a la relación entre técnica y religión puede consultarse mi estudio: Francisco Javier Herrero Hernández, «Técnica y religión como desencantamiento del mundo» en A.

mejor sus innegable avances. Hoy más que nunca es necesario llevar a cabo una verdadera «ilustración tecnológica»⁵⁶ en todos los sectores de la sociedad. Porque solo con este nuevo enfoque lograremos superar esa inveterada crítica a la técnica, arrancado ya de nuestras conciencias ese temor exagerado ante unos riesgos tecnológicos que, objetivamente, han disminuido⁵⁷, y valorando positivamente su enorme potencial de progreso.

A la luz de lo dicho hasta ahora se puede decir, sin temor a equivocarnos, que el sabio y su intento de recomponer la unidad del saber, es verdad, desaparecieron definitivamente con Leibniz y que en su lugar vimos aparecer al moderno investigador al cuidado de un proyecto de corte científico-técnico. La universidad, en consecuencia, ya no poseerá el carácter efectivo de unidad de las ciencias transformándose en institución que visibiliza ejemplarmente la tendencia de los distintos saberes a separarse y especializarse. Pero a poco que uno reflexione sobre la situación actual del hombre de ciencia, del llamado a ser el intelectual de hoy, tendrá que reconocer que este hombre vive confuso. Su desconcierto surge de la dispersión misma de los saberes que denominamos ciencias. El problema añadido es que la multiplicación de conocimientos solo tiene justificación desde la utilidad inmediata que cada uno de ellos posee. Pero sin una perspectiva de conjunto, sin fines últimos, el hombre de ciencia comienza a sentirse insatisfecho también con su propio quehacer porque ni ante sus ojos, ni en sus manos, se presenta ya un mundo, sino un caos por el que él vaga profesionalmente. Su oficio le ha transforma-

Galindo (coord.), *Caridad en la verdad. Comentario de los profesores de la UPSA a la encíclica "Caritas in veritate"* (Salamanca: UPSA 2010) 173-205, con bibliografía.

⁵⁶ Es la propuesta que hace G. Rophol en su libro *Technologische Aufklärung*, (Frankfurt/Main: Suhrkamp 1991).

⁵⁷ Lübbe y Höffe son dos de los autores que han estado trabajando en esta dirección. Cf. Hermann Lübbe, *Der Lebensinn der Industriegesellschaft. Über die moralische Verfassung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation* (Berlin: Springer 1991); Id. *Die Zivilisationsökumene. Globalisierung kulturell, technisch und politisch* (München: Wilhelm Fink 2005); Otfried Höffe, *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993).

do en un técnico ni siquiera en el sentido griego del saber hacer, sino del mero hacer fáctico, pragmático, que resuelve problemas pero no permite llevar, en rigor, una vida intelectual⁵⁸.

Y esta es, precisamente, la paradoja de nuestro tiempo: Que las ciencias poseen verdades, sí, pero ellas mismas no viven poseídas por la verdad. La positivación y el pragmatismo desde los que se concibe la ciencia hacen que ésta busque, sobre todo, su producto, sus resultados mercantiles, desarraigándose, en cambio, de la vida intelectual en la que fue gestada. Es cierto que no hay actividad humana mejor y más controlada que la ciencia. La educación, la investigación, la aplicación y la evaluación científica están sometidas tanto a rigurosos controles internos de verificación como a exhaustivas e iteradas comprobaciones externas que garantizan enormemente su objetividad⁵⁹. Pero hoy más que nunca existen ámbitos que escapan a estos –por ello mismo– insuficientes mecanismos de control y regulación. Así sucede, por ejemplo, en algunas de las aplicaciones biotécnicas más recientes⁶⁰ donde una regulación deficiente está poniendo en riesgo, incluso, la propia autocomprensión de la vida y de la especie humana.

⁵⁸ «[...] si debe asegurarse un fin práctico a los cursos universitarios, afirmo que es el formar buenos miembros de la sociedad. Su arte es el arte de la vida social, y su objetivo es la preparación para el mundo». (John Henry Newman, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la Educación Universitaria*. Traducción, introducción y notas José Morales [Pamplona: Eunsa 1996] Discurso séptimo, n.10).

⁵⁹ Cf. Javier Echeverría, «El control de la tecnociencia: las nanotecnologías como ejemplo» en *Documentos Humboldt 9: Humanismo, Ciencia y Sociedad* (febrero 2009) 173-218.

⁶⁰ Jürgen Habermas y Hans Jonas son dos de los filósofos que con más contundencia han levantado la voz contra ese deslizamiento callado de la biotécnica en nuestra propia identidad como especie, defendiendo, por tanto, el derecho a un “futuro abierto”. Cf. Jürgen Habermas, *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002) Existe traducción española: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* (Barcelona: Paidós 2002); Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung* (Frankfurt am Main: Insel 1979) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (Barcelona: Herder, 1995); Id., *Técnica, medicina y ética: sobre la práctica del principio de responsabilidad* (Barcelona: Paidós 1997).

Estoy convencido, sin embargo, de que para lograr un restablecimiento adecuado de la vida intelectual habría que huir en esta hora tanto de las soluciones rápidas y superficiales, aquellas que apuestan por establecer puentes de vía estrecha y un tráfico cómodo, pero a la larga perjudicial, entre los polos del pensar y de las ciencias, como de los encasillamientos dogmáticos que terminan condenando unilateralmente a uno y otro extremo del problema al aislamiento más absoluto. Es necesario poner fin a la escisión del saber en esas dos culturas antagónicas de las que nos hablaba el antropólogo y novelista Snow ya en los años sesenta⁶¹ y eliminar definitivamente toda resistencia a la interdisciplinariedad. El cardenal Newman puede ayudarnos otra vez a clarificar cuál ha ser hoy la idea de la Universidad. El dejó dicho que “el conocimiento forma un único todo, porque su campo es uno” Ese campo es “el universo en toda su amplitud tan íntimamente entretejido que no podemos separar una parte de otra parte, ni una operación de otra operación salvo por medio de una abstracción mental”⁶². Hoy más que nunca, creo que tendríamos que empezar a fomentar ya en serio una educación científica de los humanistas y una educación humanista de los científicos⁶³ como única

⁶¹ C.P. Snow, *Las dos culturas y un segundo enfoque* (Madrid: Alianza Editorial 1987). En la segunda edición, fechada en 1963, de la famosa conferencia de 1959 sobre las dos culturas, Snow agregó un nuevo ensayo –Las dos culturas y un segundo enfoque– en el que auguraba la emersión de “una nueva tercera cultura” que habría de tender un puente entre científicos y humanistas. Distante de esta dirección conciliadora, el empresario cultural y agente literario americano John Brockman, auténtico mecenas científico, editó la obra titulada *The Third Culture: Beyond The Scientific Revolution* traducida como *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica* (Barcelona: Tusquets 1996).

⁶² John Henry Newman, *The idea of a university: defined and illustrated in nine discourses delivered to the Catholics of Dublin in occasional lectures and essays addressed to the members of the Catholic University* (Notre Dame (Ind.): University of Notre Dame Press 1986). *La idea de universidad* III, 4 cit en John Henry Newmann. *Persuadidos por la verdad*. Introducción y selección de textos a cargo de Onorato Grassi. Traducción Manuel Oriol (Madrid: Encuentro 1995) 62. Existía ya una traducción parcial de Julio Mediavilla, *Naturaleza y fin de la educación universitaria. Primera parte de “Idea de una Universidad”* (Madrid: EPESA 1946).

⁶³ Merece la pena releer las páginas de *La vie intellectuelle: son esprit, ses conditions, ses méthodes* publicada por A.-D. Sertillanges (Paris: Éditions du Cerf 1965). Cf. Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual...* o.c.; Fernando Sebastián et al., *El papel de*

vía para un advenimiento de esa tercer cultura sin monopolizaciones que todos anhelamos⁶⁴.

Concluyo. No cabe duda que entre el pensar y las ciencias media hoy un abismo que resulta a primera vista infranqueable. Y que si queremos restablecer una vida intelectual libre, un saber de *gentleman* como lo denominaba el beato Newman, y no un mero saber “útil” o “servil”, las ciencias deben volver a pensar, más allá de los hechos fragmentarios, un cosmos ordenado cuya contemplación vuelva a provocar aquel asombro entusiasta del inicio⁶⁵. Pues solo ese asombro ante el comienzo de todo, esa disposición de extraviar la mirada de lo ordinariamente presupuestado y fijado (*ob-vio*) hacia lo inaudito y novedoso, permite activar la exigencia de la verdadera sabiduría, la del principiante que reconoce que no sabe.

los intelectuales en la futura sociedad Ciclo de conferencias sobre nuevos aspectos de la vida intelectual (Madrid: Publicaciones del Centro de Estudios Avanzados 1978); Francesc Torralba y Josep M. Esquirol (eds.), *Perplejidades y paradojas de la vida intelectual* (Madrid: Caparrós 2000); Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal...* o.c.; Pablo González Casanova, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política* (Madrid: Anthropos 2004); Joao Batista Libanio, *Saber pensar. Introducción a la vida intelectual* traducido por José Francisco Domínguez García (Madrid: San Pablo 2007).

⁶⁴ Cf. John Brockman, *The Third Culture: Beyond the Scientific Revolution* (Nueva York: Simon & Schuster 1995); Edward Osborne Wilson, *Consilience. The Unity of Knowledge* (New York: Alfred A. Knopf 1998) *Consilienc. La Unidad del Conocimiento*. (Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores 1999).

⁶⁵ Platón dice por boca de Sócrates que “este (el asombro) y no otro es el comienzo de la filosofía” respondiendo así al joven matemático que experimenta el vértigo ante estas cosas. Cf. Platón, *Teeteto*, 155; igualmente el comentario que hace Hegel en sus *Lecciones sobre filosofía de la historia* sobre Sócrates y su método de conducir hasta el asombro y el desconcierto con el que se inicia y concluye la filosofía.