

# John Henry Newman educador. Los escritos universitarios de Newman en el contexto de la actual “emergencia educativa”<sup>1</sup>

JAVIER M<sup>a</sup> PRADES LÓPEZ

*Catedrático de la Facultad de Teología  
de la Universidad Eclesiástica San Dámaso*

SUMARIO: 1. La “emergencia educativa” en nuestros días. — 2. La “emergencia educativa” en la Inglaterra decimonónica. — 3. Newman como buscador infatigable de la verdad. — 4. La concepción de la razón propia de Newman. — 5. Los escritos de Newman sobre la universidad. — 6. La dimensión personal de la educación. — 7. La educación debe formar la mente en su integridad. — 8. Los saberes especializados y la unidad del saber. — 9. El hábito filosófico: amplitud y profundidad del conocimiento. — 10. La educación universitaria y la formación moral. — 11. Unidad del saber y teología. — 12. Una relación positiva entre ciencias y teología. 13. Conclusión

## 1. LA “EMERGENCIA EDUCATIVA” EN NUESTROS DÍAS

Una de las líneas de fuerza del pontificado de Benedicto XVI es su interés por la educación. Es bien conocido su diagnóstico sobre una “emergencia educativa” en la sociedad italiana, que se puede extender a las demás sociedades occidentales. En distintas intervenciones el Papa ofrece argumentos de gran calado sobre el fenómeno de la educación<sup>2</sup>. Nos ofrece así un criterio muy oportuno para apreciar la

---

1. La figura universitaria de John Henry Newman parece especialmente adecuada para participar en este homenaje a Mons. José Luis González Novalín, que ha dedicado su vida al mundo universitario, sobre todo durante los años en que como Vice-Rector y Rector de la Iglesia Nacional Española de Santiago y Monserrat ha contribuido al desarrollo de las ciencias eclesiológicas en España. Para la preparación del artículo agradezco la colaboración de Ángel Gómez Negrete. Artículo entregado el 29 de mayo de 2012.

2. La más reciente es la *Homilía del Santo Padre Benedicto XVI en la Solemnidad de Santa María Madre de Dios* (1 de enero de 2012): “La Iglesia en los

reflexión universitaria del beato John Henry Newman, que es una de las contribuciones más valiosas del siglo XIX en materia educativa.

Según el juicio del Papa, algunas características de la cultura dominante ponen hoy en peligro la tarea de educar. La principal sería el relativismo, que conlleva la pérdida de las certezas fundamentales sobre la vida. En efecto, si un hombre adulto llega a perder las certezas por las que merece la pena vivir ya no será capaz de comunicar a otros –sean sus hijos o sus alumnos– el sentido de la vida. Como la comunicación del significado de la vida es la finalidad última del acto de educar, resulta inevitable que quien pierde las certezas deje de comprender su misión educativa, y acabe por renunciar a ella o la ejerza resignadamente en una actitud de lamento.

Benedicto XVI se expresa así: “en Italia, como en muchos otros países, se constata claramente lo que podemos definir una verdadera «emergencia educativa». En efecto, cuando en una sociedad y en una cultura marcadas por un relativismo invasor y a menudo agresivo parecen faltar las certezas fundamentales, los valores y las esperanzas que dan sentido a la vida, se difunde fácilmente, tanto entre los padres como entre los maestros, la tentación de renunciar a su tarea y, antes incluso, el riesgo de no comprender ya cuál es su papel y su misión”<sup>3</sup>. Esta dificultad sentida en la sociedad afecta igualmente

---

últimos tiempos se ha hecho portavoz de una exigencia que implica a las conciencias más sensibles y responsables por la suerte de la humanidad: la exigencia de responder a un desafío tan decisivo como es el de la educación. ¿Por qué «desafío»? Al menos por dos motivos: en primer lugar, porque en la era actual, caracterizada fuertemente por la mentalidad tecnológica, querer no solo instruir sino educar es algo que no se puede dar por descontado sino que supone una elección; en segundo lugar, porque la cultura relativista plantea una cuestión radical: ¿Tiene sentido todavía educar? Y, al fin y al cabo, ¿para qué educar?”. El Papa remite a su *Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz 2012*, dedicado ampliamente a la tarea educativa. La intervención más difundida es el *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación* (21 de enero de 2008). Los textos pontificios se encuentran en el original italiano y en la traducción española que cito en: [www.vatican.va](http://www.vatican.va). Véase además C. BISSOLI, “Il pensiero educativo di Benedetto XVI” en: *Note di Pastorale Giovanile* (28-07-2010). Disponible en: <http://www.cnos.org/cnos> Remite a más de un centenar de intervenciones de Benedicto XVI sobre cuestiones educativas. Considera que el *Mensaje a la Diócesis de Roma* tiene un carácter programático del pensamiento del Papa sobre estas materias y, por esa razón, Benedicto XVI lo ha retomado en otras ocasiones. Entre ellas, una de las más significativas es el *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la 58ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana* (29 de mayo de 2008).

3. *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la 58ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana*.

a la vida eclesial, donde también se puede llegar a renunciar a la misión educativa porque se debilitan o se desvirtúan las certezas elementales de la fe: “(...) para toda la comunidad cristiana, la emergencia educativa asume un aspecto muy preciso: el de la transmisión de la fe a las nuevas generaciones”<sup>4</sup>.

Benedicto XVI no se limita a denunciar la crisis y los factores que han llevado a ella. Hace una bella descripción de los elementos esenciales del proceso educativo. Entre ellos destaca de manera primordial el papel del educador, del hombre adulto que comunica al joven su experiencia de vida, con los valores y las certezas que la hacen deseable, y, por tanto, digna de ser transmitida. Por eso insiste en que “(...) la actual emergencia educativa incrementa la demanda de una educación que sea verdaderamente tal; por tanto, en concreto, la demanda de educadores que sepan ser testigos creíbles de las realidades y de los valores sobre los cuales es posible construir tanto la existencia personal como proyectos de vida comunes y compartidos”<sup>5</sup>. Frente a tantas voces que centran la reforma educativa en el incremento de los recursos económicos y en la mejora de los aspectos organizativos o meramente instrumentales, el Papa Ratzinger, sin despreciar aquellos factores, privilegia lo que podemos llamar el “capital humano”. Considera decisiva la figura del educador cuando es testigo creíble de aquellas realidades sobre las que se construye la vida personal y social.

Que éste es el núcleo del desafío actual en materia educativa queda demostrado cuando se compara el incremento exponencial de la inversión en estructuras educativas en muchos países de Europa con las tasas de fracaso escolar y universitario, o con la pérdida de motivación creciente entre los profesores tanto en la educación secundaria como en la universitaria. Por poner sólo un ejemplo, una encuesta realizada a 700 profesores universitarios españoles por la “Asociación para la Investigación y la Docencia *Universitas*” hace algunos años, reflejaba que sólo el 52,9% de los encuestados pensaba que en la actual universidad española se respondiera adecuadamente a la finalidad de educar<sup>6</sup>. ¿A qué se debe que casi la mitad de estos profesores universitarios piensen que no logran educar al estudiante? ¿Por qué la generosidad y la buena intención de tantos

---

4. *Ibíd.*

5. *Ibíd.*

6. Véanse los resultados de la encuesta y su evaluación crítica, así como distintos artículos de reflexión sobre la tarea educativa universitaria en el interesante estudio colectivo dirigido por A. GALÁN (Ed.), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Encuentro, Madrid 2007.

esfuerzos, que no cabe desconocer, acaban en resultados insatisfactorios, tanto en la escuela secundaria como en la universitaria?, ¿en qué dirección nos conviene movernos? A nadie se le escapa que el problema no es insignificante puesto que está en juego la capacidad de nuestra generación de transmitir a los que nos siguen el bagaje de humanidad y civilización que hemos recibido. ¿Habría que concluir precipitadamente que esa riqueza ha dejado de interesar a nuestros jóvenes o que la propia sociedad ha renunciado a ella, conformándose con formar técnicos especialistas? Si la debilidad de la transmisión es indicio de una debilidad en la experiencia vivida por el adulto debemos preguntarnos por las razones que llevan a una situación en la que, en última instancia, esa experiencia es poco interesante para el propio sujeto que la debería transmitir. Y no olvidemos que Benedicto XVI incluye en este diagnóstico ese acto específico de educación que es la transmisión de la fe en la comunidad eclesial.

Al empezar con estas rápidas alusiones al pensamiento del Papa sobre la “emergencia educativa” en nuestra sociedad queremos destacar que la cuestión nuclear de la educación consiste efectivamente en generar hombres adultos, con las certezas y el amor a la propia experiencia que les permitan afrontar la vida y sus muchos retos. Nuestro problema en la comunidad cristiana, ya sea como sacerdotes, profesores o padres de familia, es el de comprobar si somos hombres que hemos alcanzado esas certezas y por tanto somos capaces de comunicar a otros hombres, más jóvenes, lo que consideramos decisivo para el bien de la vida. Esta es la preocupación del Papa, y, como vamos a ver, fue también la de Newman.

## 2. LA “EMERGENCIA EDUCATIVA” EN LA INGLATERRA DECIMONÓNICA

En efecto, el beato John Henry Newman tuvo una preocupación similar en su momento histórico. Percibió con agudeza los retos que se le planteaban a la educación universitaria en la Inglaterra del XIX, y sus respuestas tienen una llamativa sintonía con las preocupaciones de hoy. Por eso parece oportuno ponerlo en diálogo con la “emergencia educativa” de nuestros días.

En aquellas condiciones, Newman supo evitar los peligros que amenazaban a la tarea educativa, gracias a su contemplación apasionada de la verdad. Dicha actitud, que superaba los riesgos tanto

del racionalismo como del fideísmo, le permitió alcanzar una visión de la educación capaz de generar hombre adultos y creyentes auténticos, hombres con esa certeza que Benedicto XVI reclama para los educadores en nuestros días.

La primera semejanza entre nuestra época y la Inglaterra de Newman nos la señalaba el Papa Juan Pablo II, cuando decía que el beato inglés vivió también tiempos difíciles donde las certezas se desmoronaban. En una situación tan grave como pueda ser la nuestra, supo crecer en las certezas de la vida y transmitir las a otros porque a lo largo de su vida fue madurando en él una síntesis adecuada de fe y razón: “Newman nació en un tiempo agitado, que no sólo sufrió convulsiones políticas y militares, sino también espirituales. Las antiguas certezas se debilitaban, y los creyentes afrontaban, por una parte, la amenaza del racionalismo, y, por otra, la del fideísmo (...) En ese mundo, Newman llegó finalmente a una notable síntesis entre fe y razón (...) La contemplación apasionada de la verdad lo llevó a una aceptación liberadora de la autoridad, que tiene sus raíces en Cristo, y al sentido de lo sobrenatural que abre la mente y el corazón humanos a toda la gama de posibilidades reveladas en Cristo”<sup>7</sup>. La agitación de los tiempos era espiritual y se debía al debilitamiento de las certezas que habían sido transmitidas pero resultaban insuficientes para afrontar las pretensiones de las dos grandes corrientes del momento, el racionalismo y el fideísmo. Ambas tendencias se traducían en sus correspondientes opciones educativas. Si el racionalismo proponía a la hora de educar un pragmatismo utilitarista, cada vez más dominante en las instituciones de la época, las posiciones inclinadas al fideísmo (*evangelicals*) no concedían peso a la razón en la tarea educativa. En ámbito católico Newman tuvo que afrontar posturas que rechazaban los ámbitos de educación seculares para defender una educación exclusivamente entre católicos. Examinaremos estas cuestiones más adelante.

### 3. NEWMAN COMO BUSCADOR INFATIGABLE DE LA VERDAD

Antes de entrar en el examen de la propuesta educativa de Newman conviene recordar a modo de premisa dos actitudes que le acom-

---

7. *Carta del Santo Padre Juan Pablo II con ocasión del II Centenario del nacimiento del Cardenal Newman* (22 de enero de 2001).

pañaron siempre y sin las cuales no se la puede apreciar debidamente: se trata del amor a la verdad y de su concepción de la razón.

En primer lugar retengamos algo que se ha convertido en una especie de “imagen de marca” del gran cardenal inglés, como nos sugería Juan Pablo II: era un buscador apasionado de la verdad. Quizá el episodio de su vida donde se puede reconocer con más sencillez este rasgo de su personalidad humana e intelectual sea el de su conversión al catolicismo. Tal y como lo relata en *Apologia pro vita sua*, y sin entrar ahora en los detalles de tipo histórico y teológico que nos alejarían de nuestro propósito, Newman quería ofrecer fundamento a la posición de la Iglesia anglicana, frente al protestantismo y el papismo, y para ello quería elaborar la doctrina de la “Via Media”. Sin embargo, la lealtad en el estudio de los Padres de la Iglesia fue abriendo su razón a una posibilidad que él había considerado imposible: que fuera la Iglesia Católica la que ocupaba el lugar que él quería preservar para la Iglesia de Inglaterra. A través de sus lecturas de las distintas controversias teológicas antiguas, y con la ocasión próxima de una conferencia de Mons. Wiseman, se iba insinuando en su conciencia la idea de que la verdad se encontraba en Roma. Es de todos conocida la lucha que se desencadenó en su interior, en la que nunca interpuso un prejuicio o un apego a su propio punto de vista, frente a la claridad con la que aparecía ante sus ojos la verdadera naturaleza de la Iglesia Católica. El final de ese proceso llegaría en 1845 con su entrada en la Iglesia Católica, y, en otro sentido, con su proclamación como beato en Birmingham hace poco más de un año<sup>8</sup>.

En ese proceso de contemplación apasionada de la verdad, que caracterizó toda su vida y que le llevaría a hacerse católico, Newman afirma precisamente que tenía que aclarar su pensamiento guiándose por la razón y no por la imaginación, y que no podía abdicar esa tarea en terceros: “La cuestión era: ¿qué voy a hacer? Debía tomar una decisión, y los demás no podían ayudarme. Tomé la decisión de guiarme no por la imaginación sino por la razón”<sup>9</sup>.

---

8. Se puede consultar el relato de este periodo de su vida y su reflexión en *Apologia pro vita sua*, Capítulo IV *passim*. Para los textos originales ingleses, en la edición uniforme, remito a [www.newmanreader.org](http://www.newmanreader.org), de donde los tomo. Cuando cito en español remito a la traducción correspondiente, salvo indicación en contrario.

9. *Apologia pro vita sua*, Encuentro, Madrid 2010, traducción de Víctor García Ruiz y José Morales, 168. “The one question was, what was I to do? I had to make up my mind for myself, and others could not help me. I determined to be guided, not by my imagination, but by my reason”: *Apologia*, 215.

## 4. LA CONCEPCIÓN DE LA RAZÓN PROPIA DE NEWMAN

Frente al racionalismo que tiende a erigirse en medida absoluta de lo real, Newman tiene una concepción abierta de razón, que le permite integrar posibilidades no contempladas previamente y así alcanzar un conocimiento de la verdad mucho más completo que el de tantos contemporáneos suyos. Frente a toda reducción de la fe a sentimiento o emoción, Newman no cesa en buscar las razones que puedan sustentar su posición eclesial.

¿Cómo concibe la razón este gran hombre, que llegaría a ser uno de los mejores educadores de Inglaterra? Para él, el ejercicio de la razón consiste en cualquier procedimiento de la mente por el cual desde el conocimiento de una cosa se avanza hasta el conocimiento de otra<sup>10</sup>. Como vemos es una definición muy amplia y, por tanto, compatible con la concepción de la fe católica. Esta forma newmaniana de comprender la razón es más amplia que la tendencia habitual a identificar el uso de la razón con la habilidad en el arte de la lógica (sería tan sólo uno de los usos de la razón pero no coincide con la razón en su totalidad), o con la demostración a partir de pruebas empíricas. Además, reivindica la relación de la razón con los sentidos, favoreciendo una concepción realista de la razón, a diferencia de la desconfianza con la que tanto el empirismo como el racionalismo continental tratan la experiencia sensible. Y sostiene una apertura ilimitada de la razón, que no excluye de su ámbito el conocimiento de Dios.

Newman afirma que únicamente aquel uso de la razón que pretenda demostrar todo a partir de “pruebas” (*evidences*) querrá excluir la fe del ámbito de lo racional. No será así, por el contrario, cuando la razón se entienda y se ejerza con apertura, en la modalidad acorde con la verdadera condición humana. Newman sabía que la síntesis entre la razón y la fe no requería tan sólo darle una nueva vitalidad a la fe sino también –y en un cierto sentido incluso antes– repensar a fondo la razón. Durante su vida la batalla a favor de la fe íntegra, tal y como la transmite la Tradición, fue a la vez y esencialmente una batalla a favor de una concepción adecuada

---

10. “By the exercise of Reason, indeed, is properly meant any process or act of the mind, by which, from knowing one thing it advances on to know another; whether it be true or false Reason, whether it proceed from antecedent probabilities, by demonstration, or on evidence. And in this general sense it includes of course Faith, which is mainly an anticipation or presumption”: *Oxford University Sermons* (OUS) XII, 2; también XIII, 7; XI, 8).

de la razón. De ahí que destaque, por ejemplo, las características propias del uso común de la razón y reclame su carácter moral o integral.

¿Cómo procede la razón? Es una facultad común a todo hombre, que la posee por el mero hecho de serlo. Es de la misma naturaleza en todos aunque puede darse con muy distinta fuerza y grados, y con matices muy diferenciados en cada ser humano. La razón procede de modo implícito (razonar), o de modo explícito (argumentar). Todo hombre usa la razón –de modo implícito– pero cabe que no todo hombre esté en condiciones de explicar adecuadamente el proceso de su razonamiento, aunque haya razonado bien<sup>11</sup>. Newman recurre al ejemplo del “genio” que es el modo implícito por excelencia de uso de la razón<sup>12</sup>. Los hombres se inclinan ante quienes han hecho progresar la ciencia mediante un golpe de genio. Progresa la razón en estos casos mediante procesos tan complejos e instantáneos que su explicitación lleva siglos y ellos lo han hecho en un momento, sin que se reduzca por ello el valor de su contribución, como muestran los casos de los genios matemáticos, militares, científicos... a los que se refiere en ocasiones.

---

11. “Reasoning, then, or the exercise of Reason, is a living spontaneous energy within us, not an art. But when the mind reflects upon itself, it begins to be dissatisfied with the absence of order and method in the exercise, and attempts to analyze the various processes which take place during it, to refer one to another, and to discover the main principles on which they are conducted, as it might contemplate and investigate its faculty of memory or imagination (...) Here, then, are two processes, distinct from each other, –the original process of reasoning, and next, the process of investigating our reasonings. All men reason, for to reason is nothing more than to gain truth from former truth, without the intervention of sense; to which brutes are limited; but all men do not reflect upon their own reasonings, much less reflect truly and accurately, so as to do justice to their own meaning; but only in proportion to their abilities and attainments. In other words, all men have a reason, but not all men can give a reason. We may denote, then, these two exercises of mind as reasoning and arguing, or as conscious and unconscious reasoning, or as Implicit Reason and Explicit Reason. And to the latter belong the words, science, method, development, analysis, criticism, proof, system, principles, rules, laws, and others of a like nature”: OUS XIII, 8-9. Cuando la razón explicita su proceder estamos ante el “arte de la lógica”. Cuando la razón reflexiona sistemáticamente sobre ciertos aspectos de la realidad estamos ante la filosofía o sabiduría (cf. OUS XIV, 29). Sin embargo un hombre puede razonar bien toda la vida sin llegar a una reflexión sistemática u orgánica y no por ello sus reflexiones son falsas.

12. “(...) even in the case of intellectual excellence, it is considered the highest of gifts to possess an intuitive knowledge of the beautiful in art, or the effective in action, without reasoning or investigating; that this, in fact, is *genius* (...)”: OUS V, 12.



Por otro lado, para Newman el conocimiento tiene un carácter moral, en el sentido de que cuando el hombre conoce pone en juego la totalidad de la persona<sup>13</sup>. El uso común de la razón está arraigado en la totalidad de la experiencia humana. No razonaríamos bien si la razón estuviera aislada del resto de la persona. Nuestros razonamientos serían irracionales si se los separase de este trasfondo implícito que es la totalidad de la persona, con sus experiencias, su historia, sus disposiciones, su constitución o temperamento. En la formación de un juicio entran muchos factores, argumentos y formas de proceder, que podrían parecer no racionales, pero, si se prescindiera de ellos, se tendría que concluir que casi todos los juicios del hombre, hasta los más cotidianos, no son racionales<sup>14</sup>.

Newman busca siempre la verdad ejerciendo la razón –y no meramente el sentimiento– de un modo abierto, no reducido a la medida del racionalismo. El ejercicio de la razón, tal y como él lo presenta, está estrechamente vinculado con la vida entera de la persona. Se trata, pues, de una concepción de la razón compatible con la fe católica. A partir de estas premisas, muy brevemente expuestas, podemos pasar a su reflexión sobre la educación universitaria.

---

13. “And then I felt altogether the force of the maxim of St. Ambrose, “Non in dialectica complacuit Deo salvum facere populum suum;”–I had a great dislike of paper logic. For myself, it was not logic that carried me on; as well might one say that the quicksilver in the barometer changes the weather. It is the concrete being that reasons; pass a number of years, and I find my mind in a new place; how? The whole man moves; paper logic is but the record of it. All the logic in the world would not have made me move faster towards Rome than I did”: *Apologia pro vita sua*, 264.

14. Newman argumenta sobre el carácter razonable de la fe mostrando que es un modo de ejercer la razón similar a otros comunes en la vida humana, que están arraigados en un conjunto de condiciones propias: “(...) nothing is more common among men of a reasoning turn than to consider that no one reasons well but themselves. All men of course think that they themselves are right and others wrong, who differ from them; and so far all men must find fault with the reasonings of others, since no one proposes to act without reasons of some kind (...) And so again as to the deductions made from definite facts common to all. From the sight of the same sky one may augur fine weather, another bad; from the signs of the times one the coming in of good, another of evil; from the same actions of individuals one infers moral greatness, another depravity or perversity, one simplicity, another craft; upon the same evidence one justifies, another condemns (...) Such is the diversity with which men reason, showing us that Faith is not the only exercise of Reason, which approves itself to some and not to others, or which is, in the common sense of the word, irrational”: OUS XI, 14.

## 5. LOS ESCRITOS DE NEWMAN SOBRE LA UNIVERSIDAD

Veamos algunas tesis fundamentales de John Henry Newman sobre la educación<sup>15</sup>. Como sabemos, la labor educativa de Newman se centró en la vida parroquial y el oratorio, y, señaladamente, en el ámbito universitario. En nuestro artículo nos vamos a ocupar tan sólo de su actividad en campo universitario, ya que ha quedado muy bien documentada en los volúmenes que dedicó a recoger su reflexión sobre la materia, en especial el más conocido: *La idea de una Universidad*<sup>16</sup>.

Newman sitúa este texto entre sus cinco obras sistemáticas de mayor envergadura, junto al *Oficio profético de la Iglesia* (1837), las *Conferencias sobre la justificación* (1838), el *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana* (1845) y la *Gramática del Asentimiento* (1870)<sup>17</sup>.

---

15. Para una presentación detallada del pensamiento de Newman sobre la educación hay que consultar la obra clásica de A.D. CULLER, *The Imperial Intellect*, Yale U. P., New Haven 1955, así como la de F. McGRATH, *Newman's University. Idea and reality*, Browne & Nolan, London 1951. También: M.P. GALLAGER, "University and Culture. Towards a Retrieval of Humanism": *Gregorianum* 85 (2004) 149-171. J. ARTHUR – G. NICHOLS, *John Henry Newman* (= Continuum Library of Education Thought Vol. 8). Continuum, London-New York 2007. A. BOTTONE, *The philosophical habit of mind: rhetoric and person in Newman's Dublin Writings*, Zeta Books, Bucharest 2010. En español hay que tener en cuenta J. MORALES, *Teología, Experiencia, Educación. Estudios newmanianos*, Eunsa, Pamplona 1999, sobre todo 129-150. Para encontrar referencias bibliográficas actualizadas se puede consultar el sitio de la Asociación Internacional de Amigos de Newman: <http://www.newmanfriendsinternational.org/bibliography>

16. *The Idea of a University* (1858) integra dos obras anteriores, y el mismo Newman indicó la relación entre ambas en el subtítulo: *Defined and Illustrated. I. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin; II. In Occasional Lectures and Essays Addressed to the members of the Catholic University*. El primero de esos dos volúmenes fue publicado ya en 1852 con el título *Discourses on the Scope and Nature of University Education* y trata acerca de la definición de lo que ha de ser el saber y la relación entre el saber humano y el religioso. El segundo volumen ilustra esa idea en relación con las materias concretas que se enseñan en las facultades (*Christianity and Physical Science, Christianity and Medical Science...*). Luego ambos se unieron en 1858 en el titulado *The Idea of a University* en el que se incluyen leves variaciones en alguno de los primeros Discursos. El tercer volumen es *The Rise and Progress of Universities*, de 1856 y está incluido en el tomo III de *Historical Sketches*; ilustra históricamente lo que aparece filosóficamente en *The Idea*. La versión española, traducida por José Morales y titulada *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, sólo recoge los primeros Discursos, y lo hace a partir de la edición definitiva incluyendo las correcciones hechas por el propio Newman (cf. nota 21).

17. J.H. NEWMAN, "Letter, February 18th 1870": *Letters and Diaries* XXV, 34.

## 6. LA DIMENSIÓN PERSONAL DE LA EDUCACIÓN

La primera observación sobre la concepción newmaniana de educación deriva del hecho de que en la vida universitaria se dan conjuntamente lo que podemos llamar una dimensión institucional y una dimensión personal. Si tenemos en cuenta la preocupación inicial de Benedicto XVI a propósito de la “emergencia educativa” podemos comprender el interés que tiene la postura newmaniana para alcanzar un adecuado equilibrio de estas dos dimensiones. El pensador inglés ha insistido siempre en el carácter integral de la razón, arraigada en la totalidad de la experiencia personal, de ahí que su visión de la educación vaya a prestar mucha atención a las personas. A lo largo de su vida nunca minusvaloró el aspecto institucional pero siempre subrayó con fuerza la importancia de las relaciones personales para obtener una educación eficaz.

Resulta llamativo que un hombre que asumió importantes responsabilidades institucionales primero en Oxford, y luego como fundador de la Universidad Católica de Irlanda, tomase iniciativa desde muy joven, ya en 1826, para modificar la práctica de las tutorías en *Oriel College*, lo que le acarreó conflictos con el *Provost* del colegio y al final le supuso perder la tutoría<sup>18</sup>. En aquella situación Newman quería proponer reformas concretas del sistema. Le preocupaban algunas condiciones de la enseñanza, como, por ejemplo, aclarar en qué momento se podían incorporar los alumnos a cada curso con la dificultad que implicaba que hubiera alumnos en la misma clase con distinto nivel de conocimiento de la materia. Newman veía que en el sistema vigente la relación del *Tutor* con el alumno era distante: “Creo que los tutores ven demasiado poco a los jóvenes”. Su intención era la de favorecer la relación personal entre alumno y tutor. Frente a una práctica rutinaria, en la que los profesores asumían un papel funcional, Newman, junto a sus compañeros Wilberforce y Froude, adoptó un sistema de trabajo que fomentaba el intercambio personal entre profesores y estudiantes. Años después, el propio Newman se expresaría de modo inequívoco: “Digo que la influencia personal del profesor puede prescindir en algún modo del sistema académico, pero el sistema no puede en modo alguno prescindir de la influencia personal. Donde existe esa influencia hay vida, donde no existe, no la puede haber; si esta influencia no ocupa su posición debida, no nos libraremos por eso de ella, tan sólo conseguiremos que

---

18. Se puede ver todo el episodio en I. KER, *John Henry Newman*, OUP, Oxford-New York 1988, 37-41.

irrumpa de manera irregular, peligrosa. Un sistema académico sin influencia personal de los profesores sobre los alumnos es un invierno ártico; creará una Universidad gélida, petrificada, solidificada, y nada más. [...] Conocí una época en una gran Escuela de Letras donde las cosas transcurrían en buena medida rutinariamente, y donde las formas habían ocupado el lugar de la seriedad. He conocido por experiencia una situación en la que los profesores estaban separados de los alumnos por una barrera insuperable”<sup>19</sup>.

Es decisivo completar esta primera nota añadiendo que el carácter personal de la relación educativa no tenía para Newman una finalidad exclusivamente académica sino que se situaba en una perspectiva pastoral, acorde con su ordenación ministerial. Para él era una cuestión de principio justificar la influencia personal sobre los pupilos para facilitar una tarea pastoral, frente a la postura de Hawkins, que prácticamente reducía la tutoría al control disciplinario y organizativo<sup>20</sup>. Si las tutorías se concebían de este modo, a Newman no le interesaban.

## 7. LA EDUCACIÓN DEBE FORMAR LA MENTE EN SU INTEGRIDAD

La segunda idea central de Newman sobre la educación es la de la integridad del conocimiento. Como vemos, es una derivación coherente para el ámbito educativo de su concepto abierto de la razón, capaz de alcanzar todo tipo de conocimientos sin restricciones previas. Así comienza el Prólogo de *La idea de una Universidad*: “La perspectiva sobre la Universidad que adoptamos en estos Discursos

---

19. “I say then, that the personal influence of the teacher is able in some sort to dispense with an academical system, but that the system cannot in any sort dispense with personal influence. With influence there is life, without it there is none; if influence is deprived of its due position, it will not by those means be got rid of, it will only break out irregularly, dangerously. An academical system without the personal influence of teachers upon pupils, is an arctic winter; it will create an ice-bound, petrified, cast-iron University, and nothing else. [...] I have known a time in a great School of Letters, when things went on for the most part by mere routine, and form took the place of earnestness. I have experienced a state of things, in which teachers were cut off from the taught as by an insurmountable barrier”: J.H. NEWMAN, *Historical Sketches III (Rise and Progress of Universities)* 74.

20. Cf. *Letters and Diaries*, II, 375.

es la siguiente: se trata de un lugar donde se enseña un conocimiento universal”<sup>21</sup>.

Newman considera inaceptable que la finalidad de la formación universitaria se pueda restringir a la pura utilidad, como querían Locke y los ilustrados. A su juicio se trata, más bien, de alcanzar el conocimiento por el conocimiento, la adecuada formación de la mente. El estudiante debe “aprender a aprender”, a ensanchar su mente, para luego poder entrar en todos los campos concretos del saber: “Así creo resolver la falacia –porque no es otra cosa– con la que Locke y sus discípulos quieren desanimarnos de cultivar el intelecto, invocando la idea de que ninguna educación es útil si no nos enseña una dedicación práctica, o una actividad técnica, o algún secreto de la física. Afirmo entonces que un intelecto cultivado, por ser un bien en sí mismo, lleva consigo un poder y unos recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa y nos capacita para ser más útiles a un mayor número de personas”<sup>22</sup>. Frente a la categoría más estrecha de “instrucción” reivindica que la verdadera finalidad de la universidad es la de “educar”, que es un punto de vista más completo: “(...) resulta más correcto, como también más frecuente, hablar de una Universidad como un lugar de educación más que de instrucción (...) educación es una palabra más elevada. Implica una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a la formación del carácter. Es algo individual y permanente, y se suele hablar de ella en relación con la religión y la virtud”<sup>23</sup>.

---

21. “The view taken of a University in these Discourses is the following: that it is a place of *teaching universal knowledge*”.

22. J.H. NEWMAN, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, Eunsa, Pamplona 1996, traducción de José Morales, 178. “This then is how I should solve the fallacy, for so I must call it, by which Locke and his disciples would frighten us from cultivating the intellect, under the notion that no education is useful which does not teach us some temporal calling, or some mechanical art, or some physical secret. I say that a cultivated intellect, because it is a good in itself, brings with it a power and a grace to every work and occupation which it undertakes, and enables us to be more useful, and to a greater number”: J.H. NEWMAN, *The Idea of a University*, 167.

23. *Discursos*, 135. “It is more correct, as well as more usual, to speak of a University as a place of education, than of instruction (...) education is a higher word; it implies an action upon our mental nature, and the formation of a character; it is something individual and permanent, and is commonly spoken of in connexion with religion and virtue”: *The Idea*, 113-114. El texto en una versión más amplia justifica la denominación de “educación liberal” en el sentido newmaniano: “This is how it comes to be an end in itself; this is why it admits of being called Liberal. Not to know the relative disposition of things is the state

Ante la defensa de la *University of London* encabezada por Lord Macaulay en 1826<sup>24</sup>, Newman observaba con alguna ironía que “esos escritores no consiguen llegar a la idea de una universidad. La consideran una especie de bazar o de almacén, donde se acumulan para la venta mercancías de todo tipo en puestos separados unos de otros (...) mientras que, si lo considerásemos atentamente, una universidad es el hogar, es la mansión, de la buena familia de las ciencias, todas ellas como hermanas y dispuestas fraternalmente las unas hacia las otras (...) esa visión majestuosa de la Edad Media, que creció hasta alcanzar la perfección con el transcurso de los siglos, la universidad de París, o de Bolonia, o de Oxford, casi se ha desvanecido en la oscuridad de la noche”<sup>25</sup>.

---

of slaves or children; to have mapped out the Universe is the boast, or at least the ambition, of Philosophy. Moreover, such knowledge is not a mere extrinsic or accidental advantage, which is ours today and another's tomorrow, which may be got up from a book, and easily forgotten again, which we can command or communicate at our pleasure, which we can borrow for the occasion, carry about in our hand, and take into the market; it is an acquired illumination, it is a habit, a personal possession, and an inward endowment. And this is the reason, why it is more correct, as well as more usual, to speak of a University as a place of education, than of instruction, though, when knowledge is concerned, instruction would at first sight have seemed the more appropriate word. We are instructed, for instance, in manual exercises, in the fine and useful arts, in trades, and in ways of business; for these are methods, which have little or no effect upon the mind itself, are contained in rules committed to memory, to tradition, or to use, and bear upon an end external to themselves. But education is a higher word; it implies an action upon our mental nature, and the formation of a character; it is something individual and permanent, and is commonly spoken of in connexion with religion and virtue”: J.H. NEWMAN, *Discourses on the scope and nature of university education*, Dublin 1852, 113-114.

24. Newman luchó desde el principio contra la visión utilitarista, excesivamente especializada, que se había difundido mediante los *Mechanics' Institutes*. Defiende que la cultura o educación “liberal” tiene una gran utilidad, aunque no sea inmediata: “(...) the man who has learned to think and to reason and to compare and to discriminate and to analyze, who has refined his taste, and formed his judgment, and sharpened his mental vision, will not indeed at once be a lawyer, or a pleader, or an orator, or a statesman, or a physician, or a good landlord, or a man of business, or a soldier, or an engineer, or a chemist, or a geologist, or an antiquarian, but he will be placed in that state of intellect in which he can take up any one of the sciences or callings I have referred to, or any other for which he has a taste or special talent, with an ease, a grace, a versatility, and a success, to which another is a stranger. In this sense then, and as yet I have said but a very few words on a large subject, mental culture is emphatically *useful*”: *The Idea of a University*, 165-166.

25. “(...) such writers do not rise to the very idea of a University. They consider it a sort of bazaar, or pantehnicon, in which wares of all kinds are heaped together for sale in stalls independent of each other... whereas, if we would

Newman evoca la concepción medieval porque en ella el conocimiento universal y la concepción de su unidad no era algo meramente cuantitativo. En la mentalidad técnica que está criticando, la unidad significa algo compuesto a partir de muchos elementos, pero originalmente, tal y como se vivió en la universidad medieval, la unidad significaba que todas esas partes se unían en un todo (*universum*), significaba la profunda interrelación e integridad del conocimiento. Conllevaba el deseo de considerar las cosas desde un punto de vista unitario que permitía mirar a todas las ciencias en un espíritu de universalidad. Se enseñaba el conocimiento universal porque sólo así podía enseñarse la verdad. La unidad y la universalidad del conocimiento eran inseparables, en efecto, del amor a la verdad, que Newman poseía *per connaturalitatem quamdam*.

## 8. LOS SABERES ESPECIALIZADOS Y LA UNIDAD DEL SABER

Newman nunca despreció la especialización de las ciencias. Por el contrario, reconoce que cada una de las disciplinas que se enseñan en la universidad puede tener razón en su campo; sin embargo, no por ello nos dan la idea completa de la verdad de lo real. Por eso todas deben ser combinadas, puestas en relación. Este trabajo de relación es el que Newman define como objeto de la educación universitaria. Alude a un proceso de *recombination* que no se limita a poner juntas las diferentes ciencias, en una mera yuxtaposición, sino que las remite a una ciencia distinta de todas ellas y capaz de unificar todos sus materiales, una especie de lógica de la ciencia<sup>26</sup>. Newman la llama de diversas maneras: Filosofía, Conocimiento liberal, *Philosophia Prima*, Ciencia arquitectónica, Ciencia de las ciencias... Su función sería la de comprender la relevancia de una ciencia para las demás así como sus distintas conexiones<sup>27</sup>. Esta forma primordial

---

rightly deem of it, a University is the home, it is the mansion-house, of the goodly family of the Sciences, sisters all, and sisterly in their mutual dispositions (...) The majestic vision of the Middle Age, which grew steadily to perfection in the course of centuries, the University of Paris, or Bologna, or Oxford, has almost gone out in night. A philosophical comprehensiveness, an orderly expansiveness, an elastic constructiveness, men have lost them, and cannot make out why. This is why: because they have lost the idea of unity": *Discourses*, 139.

26. Cf. J.H. NEWMAN, *Historical Sketches III*, 194.

27. "(...) the comprehension of the bearings of one science on another, and the use of each to each, and the location and limitation and adjustment and due

de conocimiento se daba en las escuelas medievales, cuya idea de unidad e integridad del saber él valoraba enormemente, como hemos dicho<sup>28</sup>.

Newman se aproxima aquí a una cuestión, en cierto modo clásica y perenne de la filosofía, como es el esclarecimiento del fundamento del saber y la necesidad de una filosofía primera. Dicha cuestión viene desde los albores de la filosofía griega y reaparece regularmente en el panorama intelectual de occidente. Se ha ocupado de ella el pensamiento medieval y el moderno, y vuelve a aparecer en algunas corrientes de la filosofía continental a principios del siglo XX. Nuestro autor, por su parte, no tiene tanto la pretensión de elaborar esa ciencia independiente, cuanto la de promover en la práctica un ejercicio de la razón que permita descubrir las conexiones del saber<sup>29</sup>. Su punto de partida era la experiencia universitaria, que le lleva a preguntarse por el papel de las distintas disciplinas.

Por otro lado, esta preocupación de Newman apunta una pista prometedora para entrar en el diálogo con las ciencias, a propósito del debate sobre su fundamento último. Un camino fecundo para entablar ese diálogo se abre cuando se plantea la pregunta por los fundamentos del saber científico, los cuales no se obtienen a su vez –ni se pueden obtener– mediante un método científico. Newman mostraba ya entonces cómo las ciencias experimentales tienen que apoyarse en presupuestos metafísicos, que ellas mismas no pueden producir con su método científico, para lo que remitía al ejemplo de Newton<sup>30</sup>.

---

appreciation of them all, one with another, this belongs, I conceive, to a sort of science distinct from all of them, and in some sense a science of sciences, which is my own conception of what is meant by Philosophy, in the true sense of the word, and of a philosophical habit of mind (...): *The Idea*, 51.

28. “Nothing is more certain, than that some ideas are consistent with one another, and others inconsistent; and, again, that every truth must be consistent with every other truth;—hence, that all truths of whatever kind form into one large body of Truth, by virtue of the consistency between one truth and another, which is a connecting link running through them all. The science which discovers this connection, is logic; and, as it discovers the connection when the truths are given, so, having one truth given and the connecting principle, it is able to go on to ascertain the other. Though all this is obvious, it was realized and acted on in the middle age with a distinctness unknown before; all subjects of knowledge were viewed as parts of one vast system, each with its own place in it, and from knowing one, another was inferred”: *Historical Sketches* III, 194.

29. Sobre el significado exacto y el alcance de esa disciplina remito a la tesis doctoral de A. GÓMEZ NEGRETE, *La concepción newmaniana de la educación desde la perspectiva de las relaciones fe-razón* (UESD, Madrid).

30. “For instance, the Newtonian philosophy requires the admission of certain metaphysical postulates, if it is to be more than a theory or an hypothesis;



Esta concepción integral del saber, en la que las disciplinas están profundamente interrelacionadas y fundadas en un conocimiento primero, de tipo metafísico, así como el correspondiente modo de ejercicio de la razón, son los factores que le permitirán posteriormente ampliar la conexión de las ramas del saber universitario no sólo con la filosofía sino también con la teología, como veremos<sup>31</sup>.

## 9. EL HÁBITO FILOSÓFICO: AMPLITUD Y PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO

Cuando el estudiante pone en relación una verdades con otras y las ordena a partir de un fundamento se va modelando en él un hábito mental que Newman denomina “hábito filosófico”. El hombre que lo adquiere es capaz de ampliar el horizonte de su conocimiento porque avanza a partir de verdades bien establecidas y se abre a todas las conexiones posibles.

Newman identifica con maestría dos graves peligros que acechan a la hora de adquirir ese hábito, tan importante para la educación porque permite el equilibrio entre la amplitud y la profundidad del conocer. Por un lado, previene sobre los riesgos de la especialización, cuando no se compensa con una amplia cultura general que permita superar la estrechez del propio campo. Citando a Bacon, que remite a Aristóteles, muestra cómo quien tiene en cuenta pocos factores de la realidad se pronuncia fácilmente sobre cualquier cosa: *Qui respiciunt ad pauca, de facili pronunciant*<sup>32</sup>. Por otro lado, advierte

---

as, for instance, that what happened yesterday will happen tomorrow; that there is such a thing as matter, that our senses are trustworthy, that there is a logic of induction, and so on. Now to Newton metaphysicians grant all that he asks; but, if so be, they may not prove equally accommodating to another who asks something else, and then all his most logical conclusions in the science of physics would remain hopelessly on the stocks, though finished, and never could be launched into the sphere of fact”: *The Idea*, 49.

31. “I only say, if there be Religious Truth at all, we cannot shut our eyes to it without prejudice to truth of every kind, physical, metaphysical, historical, and moral; for it bears upon all truth. And thus I answer the objection with which I opened this Discourse. I supposed the question put to me by a philosopher of the day, «Why cannot you go your way, and let us go ours?» I answer, in the name of the Science of Religion, «When Newton can dispense with the metaphysician, then may you dispense with us»”: *The Idea*, 52-53.

32. “Lord Bacon has set down the abuse, of which I am speaking, among the impediments to the Advancement of the Sciences, when he observes that «men have used to infect their meditations, opinions, and doctrines, with some

enseguida del cuidado necesario para no saturarse con la masa de datos que ofrecen las distintas ciencias. El estudiante ha de abarcar un campo amplio de ciencias, para no quedar encerrado en una especialización reductiva, pero no ha de ser superficial a la hora de aprenderlas, ha de ser consciente de sus límites. Hay que estar atentos para que los estudiantes no se conformen con un conocimiento superficial, fascinante pero inútil a la hora de perfeccionar el hábito filosófico. No deben perder nunca de vista que el conocimiento se ensancha verdaderamente cuando se poseen los nexos del saber en su conjunto<sup>33</sup>. En un texto que podría servir de comentario a tantos programas universitarios actuales dice nuestro autor: “El error práctico de los últimos veinte años... [ha sido] obligarle [al alumno] a asimilar tanto, que ha terminado por rechazar todo. La equivocación estriba en haber distraído y debilitado la mente con una absurda profusión de temas; en haber supuesto que un barniz en doce ramas de estudio no es superficialidad –mientras que realmente sí lo es–, sino expansión del intelecto, lo que sin embargo no es en absoluto;

---

conceits which they have most admired, or some Sciences which they have most applied; and give all things else a tincture according to them utterly untrue and improper ... So have the alchemists made a philosophy out of a few experiments of the furnace; and Gilbertus, our countryman, hath made a philosophy out of the observations of a lodestone. So Cicero, when, reciting the several opinions of the nature of the soul, he found a musician that held the soul was but a harmony, saith pleasantly, ‘hic ab arte sua non recessit,’ ‘he was true to his art.’ But of these conceits Aristotle speaketh seriously and wisely when he saith, ‘Qui respiciunt ad pauca, de facili pronunciant,’ ‘they who contemplate a few things have no difficulty in deciding’»: *Ibid*, 77-78.

33. “That only is true enlargement of mind which is the power of viewing many things at once as one whole, of referring them severally to their true place in the universal system, of understanding their respective values, and determining their mutual dependence... Possessed of this real illumination, the mind never views any part of the extended subject-matter of Knowledge without recollecting that it is but a part, or without the associations which spring from this recollection. It makes every thing in some sort lead to every thing else; it would communicate the image of the whole to every separate portion, till that whole becomes in imagination like a spirit, every where pervading and penetrating its component parts, and giving them one definite meaning... To have even a portion of this illuminative reason and true philosophy is the highest state to which nature can aspire, in the way of intellect... the intellect, which has been disciplined to the perfection of its powers, which knows, and thinks while it knows, which has learned to leaven the dense mass of facts and events with the elastic force of reason, such an intellect cannot be partial, cannot be exclusive, cannot be impetuous, cannot be at a loss, cannot but be patient, collected, and majestically calm, because it discerns the end in every beginning, the origin in every end, the law in every interruption, the limit in each delay; because it ever knows where it stands, and how its path lies from one point to another”: *Discourses*, 136-138.

en haber considerado progreso, y no disipación de la mente, la familiaridad con los nombres científicos de cosas y personas, la posesión de decimales, la asistencia a brillantes conferencias, la pertenencia a instituciones científicas, y la visualización de experimentos y objetos de museo. Se debe aprender todo de una vez, no una cosa primero y luego otra, no una cosa bien, sino muchas mal”<sup>34</sup>. Si pensamos en la proliferación de materias y de actividades que atosigan la vida universitaria de hoy parece confirmarse el temor de que no se aprende una cosa bien sino muchas mal, y no podemos por menos de agradecer a Newman esta crítica certera. Si se hubiera atendido hace 150 años a este tipo de advertencias quizá hoy no tendríamos que afrontar resultados como los de la encuesta mencionada al inicio.

Para superar este peligro de acumulación mal digerida de los datos, en una síntesis demasiado superficial, Newman nos ilustra sobre una segunda tensión muy importante, la que se da entre el conocimiento y la formación. El mero aprendizaje no es suficiente, como ya había advertido en su juventud, sino que es necesario el hábito de establecer relaciones, ordenar los materiales, descubrir la idea que los anima y unifica para darles forma: “Hay personas que abarcan en sus mentes una amplia multitud de ideas, pero carecen de sensibilidad para relacionarlas unas con otras. Puede llamárselas anticuarios, eruditos de la historia, o naturalistas; pueden ser expertos en derecho o en estadísticas, y ser de gran provecho para todos en el lugar donde están. De ningún modo hablaré de ellos irrespetuosamente, pero nada hay en sus actividades que garantice la ausencia de estrechez mental. Si no son más que hombres leídos o bien informados, no poseen lo que merece especialmente el nombre de cultura intelectual o lo que realiza el tipo de la educación liberal”<sup>35</sup>. Para al-

---

34. *Discursos*, 157-158 (traducción retocada). “(...) the practical error of the last twenty years... [has been] to force upon [the student] so much that he has rejected all. It has been the error of distracting and enfeebling the mind by an unmeaning profusion of subjects; of implying that a smattering in a dozen branches of study is not shallowness, which it really is, but enlargement, which it is not; of considering an acquaintance with the learned names of things and persons, and the possession of clever duodecimos, and attendance on eloquent lecturers, and membership with scientific institutions, and the sight of the experiments of a platform and the specimens of a museum, that all this was not dissipation of mind, but progress. All things now are to be learned at once, not first one thing, then another, not one well, but many badly”: *The Idea*, 142.

35. *Discursos*, 151-152. “There are men who embrace in their minds a vast multitude of ideas, but with little sensibility about their real relations towards each other. These may be antiquarians, annalists, naturalists; they may be learned in the law; they may be versed in statistics; they are most useful in their

canzar la educación liberal hace falta esa capacidad de conexión que permita ver las cosas en su contexto y en sus relaciones mutuas.

Son las visiones sintéticas, y no la mera erudición, lo que determina la solidez de la cultura y lleva a convicciones profundas<sup>36</sup>. Newman lo muestra muy bien en la novela *Perder y ganar*, donde sus dos jóvenes protagonistas Charles Reading y William Sheffield no tienen una visión propia de la vida, no son capaces de relacionar una cosa con otra, ni de situarse en el tiempo de la historia ni por tanto de conocer lo que ha sucedido: “Tan lejana le parecería una cosa como otra: no hay perspectiva. La conexión de un hecho con otro, de una verdad con otra, el influjo de los hechos sobre las verdades y de las verdades sobre los hechos, quién precede a quién, qué puntos son primordiales y cuáles secundarios, todo eso los amigos tenían que aprenderlo todavía. Y ni siquiera eran conscientes de su propia ignorancia en ciencia tan nueva”<sup>37</sup>. Por eso son tan vulnerables, como hojas que se lleva el viento. Para alcanzar las certezas que se desvanecían en aquella época Newman no se conforma con que la

---

own place; I should shrink from speaking disrespectfully of them; still, there is nothing in such attainments to guarantee the absence of narrowness of mind. If they are nothing more than well-read men, or men of information, they have not what specially deserves the name of culture of mind, or fulfils the type of Liberal Education”: *The Idea*, 135.

36. Nótese la semejanza de este procedimiento con la facultad del “sentido ilativo”, con el que Newman defiende que se llega al asentimiento en materia religiosa a partir de la convergencia de indicios. Cf. *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, cap. 9.

37. *Perder y ganar*, Encuentro, Madrid 1994, traducción de Víctor García Ruiz, 42. “One thing is as far off as another; there is no perspective. The connection of fact with fact, truth with truth, the bearing of fact upon truth, and truth upon fact, what leads to what, what are points primary and what secondary—all this they have yet to learn. It is all a new science to them, and they do not even know their ignorance of it. Moreover, the world of today has no connection in their minds with the world of yesterday; time is not a stream, but stands before them round and full, like the moon. They do not know what happened ten years ago, much less the annals of a century; the past does not live to them in the present; they do not understand the worth of contested points; names have no associations for them, and persons kindle no recollections. They hear of men, and things, and projects, and struggles, and principles; but everything comes and goes like the wind, nothing makes an impression, nothing penetrates, nothing has its place in their minds. They locate nothing: they have no system. They hear and they forget; or they just recollect what they have once heard, they can’t tell where. Thus they have no consistency in their arguments; that is, they argue one way today, and not exactly the other way tomorrow, but indirectly the other way, at random. Their lines of argument diverge; nothing comes to a point; there is no one centre in which their minds sits, on which their judgment of men and things proceeds”: J.H. NEWMAN, *Loss and Gain*, 16-17.

instrucción provea de muchos conocimientos. Hay que llegar a educar, es decir hay que introducir en la totalidad de lo real de un modo sistemático y crítico, capaz de mostrar las conexiones de todos los aspectos de la realidad, en relación con todas las dimensiones de la persona.

Para corregir tal defecto, al estudiante que desea adquirir el hábito filosófico se le debe familiarizar con las siguientes tareas: asimilar la idea de ciencia, de método y de orden<sup>38</sup>; procurar la universalidad del conocimiento hasta donde es posible; integrar el conocimiento en una visión unificada.

## 10. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN MORAL

Cuando Newman se ocupa de ese particular modo de razonar que es el de la fe, insiste en que la razón debe apoyarse en actitudes morales si quiere razonar bien. El hombre es moral cuando conoce. Si el hombre no presta atención (no es dócil, sincero, no tiene voluntad de aprender, etc), no aprende, no avanza, aunque sea de una cualidad intelectual superior. Por el mismo motivo, la corrupción del sujeto influye negativamente sobre la razón: la razón rebelde se limita a objetar, se detiene, es decir, deja de proceder correctamente como razón y no pasa de un conocimiento a otro sino que se limita a poner objeciones contra la verdad<sup>39</sup>. El mal ejerce, por otro lado, una cierta

---

38. "...I hold very strongly that the first step in intellectual training is to impress upon a boy's mind the idea of science, method, order, principle, and system; of rule and exception, of richness and harmony. This is commonly and excellently done by making him begin with Grammar; nor can too great accuracy, or minuteness and subtlety of teaching be used towards him, as his faculties expand, with this simple purpose", *The Idea*, (Preface) XIX.

39. En un pasaje que parece retratar *avant la lettre* el desarrollo de muchos debates televisados o radiofónicos, Newman identifica cómo se usa la razón rebelde contra la verdad: "It will not require many words to make it evident how impetuous and (for the time) how triumphant an attack the rebellious Reason will conduct against the long-established, over-secure, and but silently-working system of which Truth is the vital principle. First, every part of the Truth is novel to its opponent; and seen detached from the whole, becomes an objection. It is only necessary for Reason to ask many questions; and, while the other party is investigating the real answer to each in detail, to claim the victory, which spectators will not be slow to award, fancying (as is the manner of men) that clear and ready speech is the test of Truth. And it can choose its questions, selecting what

atracción sobre la mente y puede llevar a producir una impresión de mayor amplitud de miras que la de aquellos que siguen la virtud<sup>40</sup>. En efecto, hay una estrecha relación entre el uso de la razón y el conjunto de la experiencia humana hasta el punto de que las disposiciones morales influyen en que el hombre razone bien o mal. Por eso Newman tendrá tanto interés en aclarar en otras obras la distinción entre un asentimiento puramente nocional y un asentimiento real, ya que solamente éste último puede obtener una adhesión de toda la persona y ponerla en movimiento, transformando sus dinamismos interiores hasta lo más profundo<sup>41</sup>.

Sin embargo, Newman no cae en la confusión de pensar que el objeto estricto de la filosofía sea el de hacer virtuoso al hombre. Newman en este punto no cree socráticamente que el saber por sí mismo haga bueno al hombre. Ya en los años 40 había polemizado con Sir Robert Peel, que identificaba el crecimiento en la sabiduría con el crecimiento moral. Por eso reivindica firmemente la necesidad de una educación que no sea aséptica –o neutra en materia religiosa– sino que esté abierta a la formación de la totalidad de la persona y no sólo de su intelecto<sup>42</sup>. Es bien conocida su afirmación: “Extraed

---

appears most objectionable in the tenets and practices of the received system; and it will (in all probability), even unintentionally, fall upon the most difficult parts; what is on the surface being at once most conspicuous, and also farthest removed from the centre on which it depends. On the other hand, its objections will be complete in themselves from their very minuteness (...) men who investigate in this merely intellectual way, without sufficient basis and guidance in their personal virtue, are bound by no fears or delicacy”: OUS V, 19. “Thus the temptation of becoming as gods works as in the beginning, pride opening a door to lust; and then, intoxicated by their experience of evil, they think they possess real wisdom (...)”: OUS VII, 7.

40. “(...) when a person for the first time hears the arguments and speculations of unbelievers, and feels what a very novel light they cast upon what he has hitherto accounted most sacred, it cannot be denied that, unless he is shocked and closes his ears and heart to them, he will have a sense of expansion and elevation. Again, sin brings with it its own enlargement of mind, which Eve was tempted to covet, and of which she made proof. This, perhaps, in the instance of some sins, to which the young are especially tempted, is their great attraction and their great recompense. They excite the curiosity of the innocent, and they intoxicate the imagination of their miserable victims, whose eyes seem opened upon a new world, from which they look back upon their state of innocence with a sort of pity and contempt, as if it were below the dignity of men”: OUS XIV, 14-15.

41. Cf. *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, cap. 4.

42. Cf. “The Tamworth Reading Room” en: *Discussions and Arguments on various subjects*, 254 ss. Newman evoca los debates de los años 1826-1827 a propósito de la fundación de la Universidad de Londres a los que ya hemos hecho mención.

de la cantera bloques de granito con hojas de afeitar, o amarrad el barco con un hilo de seda: entonces podéis esperar combatir contra esos gigantes que son las pasiones y el orgullo del hombre con instrumentos tan finos y delicados como la razón y el saber humano”<sup>43</sup>. Para que el corazón humano, con sus pasiones y su orgullo, cambie y pase de hacer el mal a hacer el bien, el gran converso inglés sabe muy bien que no basta con la razón y el saber, si se prescinde de la voluntad libre.

A la luz de esta conexión y distinción entre el orden de la razón y el de la libertad, se comprende que establezca una distinción similar en lo tocante a los objetivos de la universidad. Su verdadero objetivo es formalmente de tipo intelectual, es la capacitación para pensar con autonomía y rigor en todos los ámbitos de la vida. De nuevo, como en otras ocasiones, Newman da muestras de una gran finura para mantener en relación el aspecto cognoscitivo y el aspecto moral de la única experiencia humana, sin por ello incurrir en una confusión entre el orden del conocimiento, al que se dedica la universidad, con sus resultados específicos, y el orden de la vida moral o de la santidad, que no queda garantizado por la universidad en cuanto tal: “La educación liberal no hace al cristiano o al católico, sino al *gentleman*. Está muy bien ser un *gentleman*, está muy bien tener un entendimiento cultivado, un gusto delicado, una mente franca, equitativa, desapasionada, un porte noble y cortés en la conducta de la vida; son éstas las cualidades connaturales que acompañan a un conocimiento vasto; son el objeto de una universidad; las defiendo, las voy a ilustrar e insistiré sobre ellas; pero, repito, no son la garantía de la santidad, y ni siquiera de la seriedad de la conciencia”<sup>44</sup>.

---

43. *Discursos*, 141. “Quarry the granite rock with razors, or moor the vessel with a thread of silk; then may you hope with such keen and delicate instruments as human knowledge and human reason to contend against those giants, the passion and the pride of man”: *The Idea*, 121.

44. “I consider Knowledge to have its end in itself. For all its friends, or its enemies, may say, I insist upon it, that it is as real a mistake to burden it with virtue or religion as with the mechanical arts. Its direct business is not to steel the soul against temptation or to console it in affliction, any more than to set the loom in motion, or to direct the steam carriage; be it ever so much the means or the condition of both material and moral advancement, still, taken by and in itself, it as little mends our hearts as it improves our temporal circumstances. And if its eulogists claim for it such a power, they commit the very same kind of encroachment on a province not their own as the political economist who should maintain that his science educated him for casuistry or diplomacy. Knowledge is one thing, virtue is another; good sense is not conscience, refinement is not humility, nor is largeness and justness of view faith. Philosophy, however enlightened, however profound, gives no command over the passions, no influential

## 11. UNIDAD DEL SABER Y TEOLOGÍA

Dicho esto, es útil recordar, a su vez, que si Newman fomentaba el arte y las ciencias era por el bien de la religión, como dejó claro en el conflicto de las tutorías de *Oriel College* al inicio de su periplo universitario. En sus *Discursos* subraya el interés del Papa y de la Santa Sede en fundar una Universidad Católica en Irlanda y él se adhiere al proyecto no sólo por un criterio de autoridad externa sino por el íntimo convencimiento de que la vida universitaria, en su tarea esencial de elaborar y comunicar el saber, necesita expresamente de la teología. Y reivindica el interés del Papa en fomentar las artes y las ciencias, con la certeza de que nunca serán, en sí mismas, enemigas de la fe<sup>45</sup>. Para Newman en efecto, la Iglesia “no teme a ningún conocimiento”. Ve todas las ramas del saber conectadas entre sí porque el objeto último de todas ellas son los hechos y obras del Creador. Por tanto la convicción religiosa lleva también a Newman a mantener una visión muy confiada sobre la totalidad del conocimiento y la verdad. Su confianza en el *imperial intellect* del hombre se armoniza con su fe en Dios.

Conviene destacar las dos direcciones de su razonamiento: por un lado, el motivo por el que reivindica la presencia de la teología en la universidad no es “confesional”, como si se tratase de crear universidades para ciertos grupos, con la necesidad de reforzar su identidad en tanto que contrapuesta a la identidad de otros grupos, religiosos o filosóficos. Se trata más bien de un motivo intrínseco a su concepción misma del conocimiento, que no puede renunciar a su efectiva universalidad. Así, argumenta desde dentro del saber mismo, de sus exigencias más propias. Pues bien, si un saber quiere ser realmente universal, no puede descartar de antemano el examen de aquella dimensión más profunda y más amplia del saber que es el co-

---

motives, no vivifying principles. Liberal Education makes not the Christian, not the Catholic, but the gentleman. It is well to be a gentleman, it is well to have a cultivated intellect, a delicate taste, a candid, equitable, dispassionate mind, a noble and courteous bearing in the conduct of life;—these are the connatural qualities of a large knowledge; they are the objects of a University; I am advocating, I shall illustrate and insist upon them; but still, I repeat, they are no guarantee for sanctity or even for conscientiousness”: *The Idea*, 120-121.

45. “And if he [i.e. the Pope] encourages and patronizes art and science, it is for the sake of Religion. He rejoices in the widest and most philosophical systems of intellectual education, from an intimate conviction that Truth is his real ally, as it is his profession; and that Knowledge and Reason are sure ministers to Faith” *The Idea* (Preface), XI.



nocimiento de la realidad divina. Contra las corrientes evangelistas de su época, marcadamente fideístas y cada vez más dominantes en el anglicanismo, Newman reivindica que la religión es conocimiento (“la doctrina religiosa es conocimiento en un sentido tan pleno como la doctrina de Newton es conocimiento”). No se reduce meramente a sentimiento. Por eso le corresponde ocupar un lugar propio en la sede del saber que es la universidad, a igualdad de título que la astronomía. Hasta tal punto esta afirmación es decisiva para nuestro autor que lo único que desea es que sus oyentes se la lleven consigo después de haberle escuchado<sup>46</sup>.

Pero, en segundo lugar, y por idénticos motivos, Newman respira confianza en el saber humano, que busca la verdad, tal y como se expresa en las distintas ciencias según los ámbitos de cada especialidad. Por ello, Newman defiende abiertamente que la religión y la teología no queden fuera de la universidad: la teología completa el círculo de ciencias que han de ser el humus intelectual de la universidad ya que ésta persigue el ideal de un saber integral.

## 12. UNA RELACIÓN POSITIVA ENTRE CIENCIAS Y TEOLOGÍA

Años antes de que se promulgase la Constitución Dogmática *Dei Filius*, Newman sostiene que la ciencia y la religión no pueden estar en conflicto ya que la verdad no puede contradecir a la verdad: “Naturaleza y gracia, razón y revelación, provienen del mismo Autor divino, cuyas obras no se pueden contradecir entre sí”<sup>47</sup>. Aunque, por otra parte, tienen métodos y campos de investigación distintos: la ciencia estudia la naturaleza y la teología al Autor de la naturaleza, la primera es inductiva (de una masa de fenómenos se eleva a leyes generales) y la segunda deductiva (de las verdades reveladas deduce principios de actuación para la vida).

---

46. “I end then as I began: religious doctrine is knowledge. This is the important truth, little entered into at this day, which I wish that all who have honoured me with their presence here would allow me to beg them to take away with them. I am not catching at sharp arguments, but laying down grave principles. Religious doctrine is knowledge, in as full a sense as Newton’s doctrine is knowledge. University Teaching without Theology is simply unphilosophical. Theology has at least as good a right to claim a place there as Astronomy” *The Idea*, 42.

47. “Nature and Grace, Reason and Revelation, come from the same Divine Author, whose works cannot contradict each other”: *The Idea*, 219.

La postura de Newman sobre la relación entre la teología y las demás ciencias evita tanto el dualismo de quien yuxtapone dos órdenes de verdades paralelas, como el integrismo de quien disuelve toda verdad accesible a la razón humana en el orden de la verdad revelada. Newman reconoce que ambos órdenes o “círculos” del saber tienen puntos de intersección en el que los datos de la naturaleza, obtenidos y conocidos según los métodos propios de cada ciencia, remiten al mundo sobrenatural y éste a su vez los asume sin privarlos de esa característica propia suya de ser datos que remiten más allá, y que por tanto permiten inferir el mundo sobrenatural<sup>48</sup>. En una concepción como la de Newman donde la razón se caracteriza por su apertura a la totalidad de lo real, y, por lo tanto, donde el conocimiento universitario está llamado a experimentarse en su integridad, resulta coherente que reivindique el ejercicio de la razón y del saber precisamente hasta el extremo en que los datos mismos de la realidad, estudiados sin prejuicios, permiten la inferencia de un fundamento último de lo real, el misterio de Dios. En este punto es donde culmina la batalla de Newman contra la razón positivista y contra la concepción utilitarista de la instrucción que hemos descrito más arriba. Es la lealtad y la seriedad con el conocimiento de lo real, respetando los distintos métodos propios de cada orden, lo que lleva al beato inglés a reclamar la presencia de la religión y la teología en el *campus* universitario. Excluir las no es sin más una desconsideración hacia Dios sino una negación de la condición propia de una razón y de un saber que sean dignos de ese nombre.

Nuestro autor está lejos de cualquier posición reaccionaria frente a los saberes científicos o filosóficos. Es muy respetuoso con la libertad real de cada ciencia en su campo propio y piensa que no han de interferirse mutuamente, a no ser, como parece que suele suceder, a causa de la estrechez de mente de quienes miran todo desde su propia posición como absoluta. No es bueno excluir a las demás ciencias, pues se creará un vacío que sólo puede llenarse con especulaciones que llevarán al error por invasión de un campo que no es el propio<sup>49</sup>.

---

48. “These two great circles of knowledge, as I have said, intersect; first, as far as supernatural knowledge includes truths and facts of the natural world, and secondly, as far as truths and facts of the natural world are on the other hand data for inferences about the supernatural” *The Idea*, 430.

49. “I am claiming for Theology nothing singular or special, or which is not partaken by other sciences in their measure... Far indeed am I from having intended to convey the notion... that Theology stands to other knowledge as the soul to the body; or that other sciences are but its instruments and appendages...

La mejor actitud que se debe fomentar en la universidad es la paciencia ante las supuestas contradicciones entre ciencia y religión, fiados en que son aparentes y que pueden despejarse con el tiempo, para dejar claro que las ciencias, si respetan el método que les es propio, no van en contra de la fe. Newman reivindica para ello la capacidad que tiene la razón de llegar a percibir el carácter misterioso e insondable de la realidad, como hemos dicho<sup>50</sup>.

### 13. CONCLUSIÓN

En la situación de hoy, que Benedicto XVI ha descrito como de “emergencia educativa”, la primera responsabilidad que nos incumbe es la de favorecer la figura del educador. Es el factor clave para una transmisión integral del saber, que permita adquirir certezas sobre el significado último de la realidad y de la vida personal. Al servicio de su tarea educativa se sitúan los demás factores estructurales u organizativos.

Esta preocupación por la dimensión personal de la educación guió la intensa actividad del beato John Henry Newman, durante los años de su vida universitaria. Si su biografía personal está marcada por el amor a la verdad y por la apertura de la razón, su tarea educativa

---

This would be, I conceive, to commit the very error, in the instance of Theology, which I am charging other sciences, at the present day, of committing against it. On the contrary. Theology is one branch of knowledge, and Secular Sciences are other branches. Theology is the highest indeed, and widest, but it does not interfere with the real freedom of any secular science in its own particular department” *Discourses*, 152-153.

50. “I observe, then... that the philosophy of an imperial intellect, for such I am considering a University to be, is based, not so much on simplification as on discrimination. Its true representative defines, rather than analyses. He aims at no complete catalogue, or interpretation of the subjects of knowledge, but a following out, as far as man can, what in its fulness is mysterious and unfathomable (insondable). Taking into his charge all sciences, methods, collections of facts, principles, doctrines, truths, which are the reflexions of the universe upon the human intellect, he admits them all, he disregards none, and, as disregarding none, he allows none to exceed or encroach. His watchword is, Live and let live. He takes things as they are; he submits to them all, as far as they go... If he has one cardinal maxim in his philosophy, it is, that truth cannot be contrary to truth; if he has a second, it is, that truth often seems contrary to truth; and, if a third, it is the practical conclusion, that we must be patient with such appearances, and not be hasty to pronounce them to be really of a more formidable character.” *The Idea*, 458. 460-461.

en la universidad refleja algunas características que permiten identificarlo como un espléndido educador.

A partir de las catas que hemos podido ir haciendo en su rica reflexión sobre el fenómeno educativo hemos visto cómo Newman concede la primacía a la dimensión personal sobre la institucional y fomenta el contacto directo de profesores y alumnos; postula una formación integral de la mente, en la que se alcance un equilibrio entre los distintos saberes especializados para fomentar el carácter unitario del saber; rechaza una concepción utilitarista de la “instrucción” y pide una concepción integradora de la formación y el conocimiento que sea verdadera “educación”; insiste en la necesidad de cultivar el “hábito filosófico” de los estudiantes para evitar la dispersión que nace de la mucha especialización sin perspectiva unitaria, o de la síntesis superficial que se limita a acumular informaciones; reclama una dimensión moral del conocimiento, a la vez que reivindica la adecuada distinción entre la educación universitaria y el progreso moral; es un declarado defensor de la presencia decisiva de la religión en la vida universitaria, en función del carácter universal del saber y de su necesidad de un fundamento último; propone la paciencia como actitud necesaria para superar las aparentes contraposiciones entre ciencias y teología, fiados en la capacidad que tiene la razón humana para descubrir la dimensión misteriosa de la realidad.

De este modo la educación logrará zafarse de la reducción positivista con sus consecuencias relativistas y utilitaristas. Benedicto XVI vincula este relativismo con la pérdida de certezas que aboca al fracaso de la educación. Por eso la reflexión universitaria de Newman, que quiso precisamente hacer frente a esa incertidumbre, nos ofrece un itinerario adecuado para encarar la situación de “emergencia educativa” en la que nos encontramos.

En su viaje a España, con motivo de la celebración de la reciente *Jornada Mundial de la Juventud*, el Papa Ratzinger ha dirigido unas palabras a los profesores universitarios que tienen una significativa consonancia con las tesis newmanianas. Entresacamos algunas de sus afirmaciones a modo de colofón. El Papa rechaza con tanta decisión como Newman una concepción utilitarista de la formación universitaria y reivindica una atención a las dimensiones integrales de la persona<sup>51</sup>. Además vincula estrechamente la Universidad

---

51. “A veces se piensa que la misión de un profesor universitario sea hoy exclusivamente la de formar profesionales competentes y eficaces que satisfagan la demanda laboral en cada preciso momento. También se dice que lo

con la búsqueda de la verdad, que es la característica del verdadero maestro<sup>52</sup>. El maestro es el que implica no sólo su conocimiento intelectual sino su capacidad de amar para que de este modo se pueda despertar en el estudiante una implicación también integral de su conocimiento y su amor<sup>53</sup>. Y concluye Beneditto XVI con una invitación a la humildad del profesor universitario, precisamente en virtud del carácter trascendente e inagotable de la verdad, que no puede ser reducida a un objeto de posesión por parte de nadie<sup>54</sup>.

Decíamos al principio que la situación de “emergencia educativa” requiere un diagnóstico acertado para no conformarse con soluciones penúltimas a la crisis. No es suficiente reivindicar más inversión en medios técnicos o mejoras en la organización, por mucho que sean necesarias. Además es necesario reconocer la centralidad del educador como testigo, como verdadero maestro, capaz de comunicar sus certezas sobre la vida a los estudiantes. John Henry Newman fue ese gran educador, que creció en las certezas fundamentales gracias a

---

único que se debe privilegiar en la presente coyuntura es la mera capacitación técnica. Ciertamente, cunde en la actualidad esa visión utilitarista de la educación, también la universitaria, difundida especialmente desde ámbitos extrauniversitarios. Sin embargo, vosotros que habéis vivido como yo la Universidad, y que la vivís ahora como docentes, sentís sin duda el anhelo de algo más elevado que corresponda a todas las dimensiones que constituyen al hombre”. *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI. Encuentro con los jóvenes profesores universitarios ( Basílica de San Lorenzo de El Escorial . 19 de agosto de 2011)*.

52. “La Universidad ha sido, y está llamada a ser siempre, la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana. (...) La Universidad encarna, pues, un ideal que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo racional, ni por servilismos a una lógica utilitarista de simple mercado, que ve al hombre como mero consumidor (...) los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad”. *Ibid.*

53. “(...) la enseñanza no es una escueta comunicación de contenidos, sino una formación de jóvenes a quienes habéis de comprender y querer, en quienes debéis suscitar esa sed de verdad que poseen en lo profundo y ese afán de superación. Sed para ellos estímulo y fortaleza. Para esto, es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que el camino hacia la verdad completa compromete también al ser humano por entero: es un camino de la inteligencia y del amor, de la razón y de la fe”. *Ibid.*

54. “(...) la verdad misma siempre va a estar más allá de nuestro alcance. Podemos buscarla y acercarnos a ella, pero no podemos poseerla del todo: más bien, es ella la que nos posee a nosotros y la que nos motiva. En el ejercicio intelectual y docente, la humildad es asimismo una virtud indispensable, que protege de la vanidad que cierra el acceso a la verdad”. *Ibid.*

su síntesis vivida entre la razón y la fe. Por eso pudo consagrar muy buena parte de su vida a comunicarlas a los jóvenes, especialmente en ámbito universitario. Hoy nosotros podemos seguir aprendiendo de él y contribuir así a superar la “emergencia educativa” yendo hasta su raíz misma, como propone Benedicto XVI.