

SOBRE LA UNIVERSALIDAD DE LA UNIVERSIDAD: UNA RESPUESTA A JEAN-LUC MARION^{1 2}

David Christopher Schindler

David Christopher Schindler es doctor en filosofía por la *Catholic University of America* y ha ejercido como docente asociado de filosofía en la Universidad de Villanova (Filadelfia-Pensilvania). Obtuvo la beca Alexander von Humboldt para realizar investigaciones en Múnich. Se ha especializado en filosofía antropológica y metafísica, y las áreas de su competencia son la filosofía católica del siglo XX, la filosofía clásica alemana, y la filosofía platónica y neoplatonismo. El profesor Schindler es traductor de francés y alemán, y desde el 2002 ha sido editor de la revista *Communio: International Catholic Review*. Ha realizado numerosas publicaciones de libros, artículo y ensayos, entre los cuales están *The catholicity of reason*, *The perfection of freedom* y *Plato's critique of impure reason*.

1. JEAN-LUC MARION SOBRE LA FRAGMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La preocupación por la fragmentación de la universidad moderna, como resultado de la sobre-especialización y la profesionalización, no es cosa nueva³; en el contexto contemporáneo, la fragmentación ha alcanzado el estatus de un hecho evidente, superando cualquier

1. El ensayo original fue publicado en *Communio: International Catholic Review*, Primavera 2013, vol. 40.1. El ensayo de Jean-Luc Marion al que hace referencia el autor tiene por nombre "The universality of the university" y fue publicado en el mismo volumen.
2. Me gustaría dedicar este ensayo a mis colegas del Departamento de Humanidades en Villanova como muestra de gratitud.
3. Dos textos clásicos al respecto son *Lectures on the method of academic study* (1802–1803) de Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, y *The idea of a university* (1852 y 1848) del cardenal John Henry Newman.

pronóstico⁴. Pero Jean-Luc Marion, en un reciente discurso sobre la universalidad de la universidad, ha señalado que la fragmentación va más allá de lo que típicamente se le atribuye: lo que se pierde no es solo la universalidad, sino también la especialización y las profesiones, aquello por lo que se estaría sacrificando a la universalidad. Podríamos decir que la fragmentación se ha vuelto tan radical, que los fragmentos mismos se están disolviendo. Si la enseñanza superior aspira únicamente a tener una relevancia práctica en la situación histórica actual, dicha aspiración se hará obsoleta en el momento en que llegue a su cumplimiento. Como brillantemente lo plantea Marion, dada la continua desaparición de las profesiones para las que se prepara a los estudiantes, la universidad no puede tener futuro, pues ni siquiera tiene un presente. Esta observación revela que una cierta fragmentación temporal corresponde a la fragmentación teórica: así como no se tiene un principio unificador que trascienda la particularidad de las disciplinas y precisamente de las profesiones, de igual forma no se tiene un principio que pueda trascender la particularidad del momento actual para unirlo con el pasado y con el futuro. Como siempre han señalado los filósofos sobre el tiempo, sin una conexión entre pasado y futuro, el presente no puede evitar desaparecer simplemente, que es según Marion lo que precisamente aqueja a la universidad de hoy. Está de más decir que esto constituye un momento de crisis para la universidad, pero si es verdad que la universidad representa a la cultura a la que debe servir en el sentido de que es el lugar donde esa cultura se piensa a sí misma y, en cierto sentido, se hace explícita a sí misma, entonces esta crisis no le concierne solo a los académicos. No obstante, la cuestión a la que nos enfrentamos es dónde hallar —o quizá recuperar— el principio de unidad, a fin de que podamos utilizar nuevamente la palabra “universidad” de una manera significativa. Marion explica que el término originalmente indicaba “la comunidad de estudiosos que se reunían para llevar a consecución la vida de la mente”. Esta observación plantea la misma pregunta desde otra perspectiva: ¿cuál es la naturaleza del bien común capaz de hacer posible esta comunidad? Pero es necesario hacernos la pregunta no solo desde un interés histórico, sino, como dice Marion, de forma tal que ilumine nuestra situación actual: ¿qué reúne

4. Ver Alasdair MacIntyre, “The end of education: the fragmentation of the american university”, *Commonweal* CXXXIII: 18 (20 October 2006): 10-14, y *God, philosophy, and universities: A selective history of the catholic philosophical tradition* (Lanham, MD: Rowman y Littlefield, 2009), esp. 173-180.

hoy a las personas en la universidad, y qué es lo que *debería* unirnos? Deseo reflexionar sobre esta temática en términos de “catolicidad”, un término que no solo incluye el tema fundamental de la “universalidad” que Marion trata, sino que además añade una referencia a la *comunidad* de personas creada por la existencia de un verdadero bien común, en la medida en que “católico” significa “en concordancia con el todo”. La importancia de la comunidad se pondrá de manifiesto al final de estas reflexiones.

Podríamos decir que la fragmentación se ha vuelto tan radical, que los fragmentos mismos se están disolviendo.

Sin entrar en detalles sobre el discurso de Marion, que puede ser leído por sí mismo, considero que la esencia de la respuesta positiva ante el diagnóstico que presenta es la siguiente: el principio de la unidad no puede ser hallado en la infinita variedad de cosas conocidas, sino como Descartes lo entendió en el *cognoscente*, cuya mente es como el sol que arroja su luz sobre la infinidad de objetos. Es más, de una forma aún más radical como Pascal lo entendió, aunque no Descartes, dicho *cognoscente* es en realidad, más propiamente, un *amante*. Uno no puede adquirir un conocimiento sin haber aprendido a diferenciar entre lo que uno conoce y lo que no, es decir, sin aprender cuáles son los límites del conocimiento humano. Esta capacidad de conocimiento se encuentra, por así decirlo, entre dos “desconocimientos” esenciales, que es lo que hace que la inteligencia humana sea esencial e inevitablemente finita: por un lado, el *cognoscente* no puede jamás conocerse a *sí mismo*, porque el “sí mismo” no puede nunca ser *objeto* de conocimiento; y por otro lado, no podrá llegar a conocer al infinitamente otro, a Dios. El amor a la verdad excede, de hecho, el deseo de conocer, porque el conocimiento mismo descansa en un deseo esencialmente incognoscible de conocer lo que continúa siendo esencialmente incognoscible. Somos amantes de la verdad porque somos primera y fundamentalmente *amantes*. Aunque Marion no plantea el asunto exactamente de esta forma, podríamos decir que

paradójicamente el principio de la unidad que congrega a los cognoscentes en la universidad es su ignorancia.

La crisis de la universidad es más propiamente una crisis de la razón, una crisis a la que la encíclica *Fides et ratio* (FR) de Juan Pablo II en parte dio respuesta en 1998. La apreciación que dicha encíclica hace sobre las causas subyacentes a esta crisis, plantea la cuestión de si el enfoque de Marion llega realmente al corazón del asunto, o más bien reproduce la causa de una forma distinta. Como plantea Juan Pablo II:

«Sin esta referencia [a una verdad que la trasciende], cada uno queda a merced del arbitrio, y su condición de persona acaba por ser valorada con criterios pragmáticos basados esencialmente en el dato experimental, en el convencimiento erróneo de que todo debe ser dominado por la técnica. Así ha sucedido que, en lugar de expresar mejor la tendencia hacia la verdad, la razón, bajo el peso de tanto saber, se ha doblegado sobre sí misma haciéndose, día tras día, incapaz de levantar la mirada hacia lo alto para atreverse a alcanzar la verdad del ser. La filosofía moderna, dejando de orientar su investigación sobre el ser, ha concentrado la propia búsqueda sobre el conocimiento humano. En lugar de apoyarse sobre la capacidad que tiene el hombre para conocer la verdad, ha preferido destacar sus límites y condicionamiento»⁵.

Así ha sucedido que, en lugar de expresar mejor la tendencia hacia la verdad, la razón, bajo el peso de tanto saber, se ha doblegado sobre sí misma haciéndose, día tras día, incapaz de levantar la mirada hacia lo alto para atreverse a alcanzar la verdad del ser.

De una manera similar a Marion, la encíclica habla del “peso de tanto saber” como una especie de obstáculo. Sin embargo, en vez de

5. Juan Pablo II, *Fides et ratio*, 5.

recurrir a lo desconocido, la encíclica más bien apunta hacia el ser. Juan Pablo sugiere que, más fundamentalmente que descubrir los límites de la razón humana, necesitamos descubrir primero su relación positiva con la verdad, y ello requiere la recuperación de una filosofía del ser «*auténticamente metafísica*, capaz de trascender los datos empíricos para llegar, en su búsqueda de la verdad, a algo absoluto, último y fundamental»⁶. En su discurso, Marion termina con una reflexión sobre la verdad, y la dependencia de la verdad sobre el amor. ¿Qué diferencia existe — cabe preguntarse — entre el hecho de pensar la verdad con base en un amor “sin ser”, por así decirlo, o pensarla, en cambio, en términos de un amor que no puede prescindir del ser, ya sea que se aborde el problema de la catolicidad de la universidad desde una perspectiva exclusivamente fenomenológica o desde una perspectiva metafísica más tradicional? A continuación, consideremos primero tres implicancias desde el sentido ontológico de la verdad para la vida de la universidad, antes de enfocarnos brevemente al final en una comparación directa con la propuesta de Marion.

2. LA UNIDAD DEL SER

La palabra “verdad” no es una palabra que se oiga frecuentemente en la universidad contemporánea. Esta rareza, sugerimos, no se debe en primer lugar al cinismo y al escepticismo generados por críticas postmodernas hacia lo que se considera ser nociones tradicionales. Si bien tal cinismo podría hallarse en algunos departamentos de filosofía y quizás más comúnmente en departamentos de literatura inglesa, la mayoría de los que trabajan en la universidad estarían dispuestos a decir que lo que enseñan a sus alumnos no son solo habilidades genuinamente —o, si se quiere, “verdaderamente”— útiles, sino también conocimientos, o por lo menos “información”, insistiendo en que no se trata de ficciones engañosas sino de una compra objetiva de servicios, podríamos decir. La razón por la que, no obstante, no suelen describir su actividad como una exploración y difusión de la verdad, en mi opinión, es que una descripción así les resulta innecesariamente grandiosa. La palabra “verdad” sería un asunto mucho más amplio que la “correcta precisión de la información, sea cual fuere su finalidad y propósito”. Si uno ha explicado una idea o, como a veces se dice, si

6. Allí mismo, 83.

uno ha “transmitido contenido” pormenorizadamente en el salón de clases, parece entonces absolutamente gratuito añadir después: «Ah, y por cierto, lo que les dije es verdad». Parecería totalmente gratuito porque decir que es verdad parecería no añadir nada a ese contenido; y parece no tener una pertinencia necesaria con respecto a los fines específicos de lo que se está discutiendo en la clase o incluso de la disciplina misma en general que el curso representa de manera particular. Pero esta sensación de relativa irrelevancia, propongo, es precisamente una expresión de la fragmentación que notamos al inicio.

¿Qué es lo que se “agrega” exactamente al decir que lo que una disciplina estudia tiene que ver con la verdad? Como Josef Pieper ha mostrado en su notable y pequeño libro sobre el tema⁷, de acuerdo con la concepción tradicional representada por Tomás de Aquino, la verdad es coextensiva con el ser. Mientras que la definición formal de “verdad” es la “adecuación del intelecto y la realidad”, esta definición no excluye otros significados. Todo lo contrario, la verdad es analógica, al igual que el ser, con lo cual la verdad, como “trascendental”, es convertible. Así, el término incluye, como un efecto de la *adequatio*, la calidad de las proposiciones que dan expresión a la *adequatio*, pero también incluye el aspecto “fundacional”, la identidad de la verdad y del ser, lo cual hace posible la adecuación con la mente humana⁸. Es este último aspecto el que deseo remarcar a continuación. Decir que el contenido de una disciplina es “verdadero”, no significa en primer lugar que el contenido es preciso, o fiable, o de hecho eficaz en la consecución de la habilidad o maestría en dicha área en particular. En cambio, en primer lugar, eso indica que la disciplina versa, en última instancia, sobre “el mundo”, es decir, representa una faceta particular de la realidad, o en términos más técnicos, es la presentación del ser bajo cierto aspecto.

Plantear el asunto de este modo, por lo tanto, trae a colación el método de Aristóteles para diferenciar lo que hoy llamamos “disciplinas”, un método adoptado luego por los escolásticos que poblaron las primeras universidades. Según este planteamiento aristotélico, cada una de las disciplinas es un estudio del ser bajo un determinado aspecto, un estudio del ser en cuanto “x”, “y” o “z”. Desafortunada-

7. Josef Pieper, “The truth of all things”, en *Living the truth*, Ignatius Press, San Francisco 1989, pp. 11-105.

8. Como Tomás de Aquino explica en *De veritate* 1.2ad4, la verdad, que es lo mismo que el ser de las cosas, permanece siendo ella misma debido a una correspondencia con el intelecto: en este caso, con el intelecto divino.

mente, no es difícil pasar por alto la relevancia de tal planteamiento. Por ejemplo, uno podría pensar fácilmente que cada disciplina representa una parte de un todo (colectivo) —lo cual significa ser en términos generales pero no un todo orgánico, lo que implicaría al menos una especie de conexión interna entre la variedad de partes, sino más bien un conjunto mecánico en el cual las piezas, por más interdependientes que sean, no soportan este tipo de relación entre ellas. En este caso, decir que cada disciplina estudia el ser bajo cierto aspecto, podría ser útil como una manera de pensar el problema general de cómo las distintas disciplinas encajan entre ellas, pero no tiene ninguna relevancia *al interior* de cada disciplina: no tiene relevancia, es decir, en relación a cómo se entiende la disciplina a sí misma y cómo se practica. Si hablo filosóficamente sobre la universalidad de la universidad, por ejemplo, podría reconocer que la física es el estudio del ser en cuanto materia móvil —distinto del ser en cuanto a otros aspectos—, pero desde la perspectiva de un físico me contentaría con decir simplemente que estudio la materia en movimiento, o como muchos diccionarios lo consideran, «la materia, la energía y su interacción».

Decir que el contenido de una disciplina es “verdadero”, no significa en primer lugar que el contenido es preciso, o fiable, o de hecho eficaz. En cambio, en primer lugar, eso indica que la disciplina versa, en última instancia, sobre “el mundo”, es decir, representa una faceta particular de la realidad, o en términos más técnicos, es la presentación del ser bajo cierto aspecto.

Pero en realidad, el planteamiento en cuestión no consiente esta forma de interpretación. Aquí no existe una relación “parte-todo”, obviamente porque en primer lugar el ser no es una totalidad colectiva; no es una totalidad en relación con la cual todas las cosas del mundo representarían muchas piezas. Por el contrario, cada una de esas cosas *es* igualmente tanto como *es* también el todo de la realidad entera.

El ser es trascendental en el sentido clásico, lo que quiere decir que no es ni especie ni género, no es una totalidad o un concepto universal, sino que es lo que todas las cosas y todos los aspectos de todas las cosas comparten entre sí en cuanto que simple y llanamente *son*. La primera puntualización que deseo hacer con respecto a la fragmentación de la universidad es que la forma aristotélica de diferenciar las disciplinas ofrece un principio de unidad que permanece sin importar cuán lejos se extienda dicha diferenciación, o con otras palabras, ofrece una unidad que no es amenazada en principio por la especialización. El contraste con Marion es esclarecedor: Marion no tiene esperanzas en encontrar un principio de unidad en “la diversidad de las cosas conocidas”, y por lo tanto podría decirse que vira alejándose del mundo “objetivo” para dirigirse hacia el sujeto, es decir, “la empresa única y unificada de saber”⁹. Naturalmente, este viraje se hace necesario para Marion en su rechazo general de la metafísica. Tomaremos en consideración las consecuencias de este giro brevemente al final, pero por ahora podemos observar que esta respuesta simplemente consiente que se dé la fragmentación de las cosas conocidas: simplemente postula un cognoscente que puede reunir todos los fragmentos, por así decirlo. También hay un contraste entre esta postura y una mucho más cercana hecha por MacIntyre en *Dios, filosofía, y universidades*: una universidad genuina presupone un concepto unificado del universo¹⁰. Ahora, podría ser (y en otras circunstancias me gustaría argumentar que necesariamente es) el caso de que una cosmología unificada sea necesaria para tener una verdadera *universidad*, pero sin embargo existe una diferencia entre localizar el principio de la unidad en la *física* es decir, en la naturaleza, o reconocer que el principio es genuinamente *meta-físico*, y por lo tanto, no solo trasciende cualquier y toda distinción ya sea entre naturaleza e historia, naturaleza y libertad, naturaleza y lo artificial, y similares—, sino que es, de hecho, suficientemente capaz, en su *superdeterminación*, de acomodar cualquier descubrimiento nuevo que pueda haber en el cam-

9. Ver Jean-Luc Marion, “The universality of the university”, ob. cit. Utilizo aquí la palabra “sujeto”, pero es importante tener en cuenta que Marion rechaza este término como correlato del objeto y por lo tanto esencialmente vinculado con lo que se necesita para ser el dualismo sujeto-objeto del pensamiento metafísico. Él prefiere, en cambio, el término “donatario” (*l’adonné*), a quien es dada la “donación” de los fenómenos (véase *Étant donné: Essai d’une phénoménologie de la donation*, PUF, París 1997, esp. §25, 343–361), que no está lejos de lo que Thomas Prufer solía llamar el «dativo de manifestación» en su interpretación de la fenomenología.

10. Alasdair MacIntyre, *God, philosophy, and universities*, ob. cit.

po de la ciencia o cualquier otro campo (incluyendo, por ejemplo, la teología)¹¹. El punto es, en todo caso, que desde esta perspectiva, la gran diversidad de disciplinas y todas sus sub-disciplinas están unidas efectivamente por una sola razón: todas son un estudio del *ser*, aunque desde diversos aspectos. Esta relación con la realidad, con el mundo, y así con todas las otras disciplinas *en* el mundo, es señalada implícitamente cuando se habla de las diversas disciplinas como ocupándose, de forma esencial, *de la verdad*, en la medida en que la verdad tiene una relación fundacional con el ser. Me parece que la reticencia a hablar de la verdad en la universidad contemporánea no se debe en primer lugar a escrúpulos epistemológicos, como uno estaría inclinado a pensar. Más bien se debe a las implicancias metafísicas de la noción de “verdad”. Al referirse a lo que uno estudia como *verdad*, uno está yendo en cierto sentido más allá de la propia disciplina, o mejor aún: uno está reconociendo que la disciplina se supera a sí misma, es decir, se “conecta” a una realidad más grande que ella misma, que de hecho es la realidad *simpliciter*. Esta conexión, sin embargo, implica una especie de peso que el “estudiante fragmentado” —en su aislamiento auto-sellado— no sentiría (o más exactamente, fallaría en percibir), ya que implica que hay “algo” más allá de los límites de su especialidad que, por tanto, establece un reclamo a su pensamiento bajo cierto aspecto —incluso dentro de la disciplina—, “algo” de lo que en consecuencia es responsable. Pero este es justamente el punto. La misma renuencia es un signo de la fragmentación, y una señal de la importancia que tiene el principio de unidad. Recuperar el lenguaje de la verdad en el mundo académico, para trabajar, estudiar y vivir bajo el signo de la verdad, constituiría ya un paso significativo como respuesta a la fragmentación contemporánea.

3. UNIVERSALIDAD Y PARTICULARIDAD

La “trascendentalidad” —y por ende la “analogicidad”— del ser como principio de unidad de la universidad porta grandes consecuencias para el modo como concebimos la “inter-relación” entre las

11. No estoy afirmando en absoluto que MacIntyre negaría la significancia de la metafísica en este aspecto, sino que simplemente estoy subrayando la importancia del *ser* como tal, más allá de una concepción del universo (como condición para tal concepción), que MacIntyre mismo no hace explícito.

disciplinas. No nos es posible considerar, en este contexto, más que un solo aspecto¹². Nos enfocaremos aquí simplemente en cómo la verdad, entendida específicamente en su dimensión ontológica, abre lo que podríamos llamar una “dimensión de profundidad” al interior de las distintas disciplinas que nos permite pensar en la relación entre ellas de una manera muy diferente a la convencional. Más arriba notamos que comprender cada una de las disciplinas como el estudio del ser en cuanto “x” no significa pensar en cada una como enfocada en una parte de un todo (colectivo), pero no llegamos a elaborar una alternativa. Decir que una disciplina estudia el ser *qua* “x” significa decir que estudia, no una parte, sino el *todo* (trascendente), aunque desde una perspectiva particular, bajo un particular aspecto. La particularidad, en este sentido, no es la materia misma que se está estudiando; es más bien una cualificación del tema de estudio, que viene a ser compartida por todas las disciplinas. Esto significa que, entendidas como *verdad* en sentido ontológico, las diferentes disciplinas portarán una relación *analógica* entre sí; significa que lo que las diferencia no compromete su unidad. También significa que, por otra parte, en la medida en que la filosofía es, entre otras cosas, un estudio de la totalidad en el sentido de estar ocupada del ser *qua* ser, cada disciplina es esencialmente filosófica en sí misma, en su corazón. En las primeras universidades, lo que hoy llamamos “ciencia” se llamaba “filosofía natural”: más que ser solo un nombre diferente, el término indica una auto-comprensión diferente de la propia disciplina (o de la configuración de las disciplinas), ya que expresa el hecho de que esta disciplina no está ocupada de forma aislada con su propio “set de datos”, separada de todo lo demás, sino que explora un aspecto de la única realidad de la que se ocupa todo cognoscente. En este sentido, ningún esfuerzo especial, ninguna imposición artificial de categorías, es necesaria para resolver cómo la filosofía natural se relaciona con las demás “ramas” de la filosofía, mientras que la “ciencia”, por el contrario, se tiene a sí misma como esencialmente separada de las disciplinas que se ocupan del todo como tal, la filosofía y la teología, y así de todas las demás. Lo que estoy sugiriendo es que la recuperación de la dimensión ontológica de la verdad, y la recuperación de la verdad como la principal

12. Para profundizar en mayores aspectos, véase el tópico de *Communio* “Faith, metaphysics, and the sciences” 28, Otoño 2001. Véase también David L. Schindler, “The given as gift: Creation and disciplinary abstraction in science”, en *Ordering love: Liberal societies and the memory of God*, Grand Rapids, MI, Eerdmans, 2011, pp. 383-429.

preocupación de las disciplinas, implica que cada disciplina es, en su núcleo, una rama de la filosofía, si se quiere. Si bien es difícil concebir los términos más apropiados para aplicar esto a las múltiples disciplinas —que sería algo análogo a aplicar el término “filosofía natural” para designar a la “ciencia”— al menos podemos traer a colación que, en la universidad contemporánea, sin importar la disciplina a la que uno se dedique, uno lleva de hecho el título de “doctor en filosofía”.

Me parece que la reticencia a hablar de la verdad en la universidad contemporánea no se debe en primer lugar a escrúpulos epistemológicos, como uno estaría inclinado a pensar. Más bien se debe a las implicancias metafísicas de la noción de “verdad”.

Decir que cada disciplina es filosófica en su núcleo, más concretamente hablando, significa que las cuestiones filosóficas fundamentales relativas a la finalidad y a la esencia —el “porqué” y el “qué es”— pertenecen a cada una de las disciplinas de un modo particular, es decir, de acuerdo a sus propias particularidades. En efecto, la maravilla, el asombro del ser, que se dice ser el *pathos* específico del filósofo¹³, no tiene por qué ser negado a los practicantes de las “otras” disciplinas, o ser considerado ajeno —es decir, no-esencial— a ellos. Así, el “físico” es concebido hoy típicamente como alguien que da por descontada tanto su disciplina, definiciones, categorías y métodos esenciales, como la intención de utilizar estas herramientas y aplicar este conocimiento —por así decirlo— a algún área aún sin estudiar. En el marco de una reciente conferencia en la que se trataba de reunir a filósofos y científicos para discutir la relación entre estos dos campos, un científico expresó su indignación al respecto de la sugerencia de que los conceptos filosóficos tienen la suficiente importancia para su trabajo como para que deba estudiarlos como condición de llevar a cabo su propia labor de forma correcta. Indicó que es poco realista, y

13. Platón, *Teeteto*, 155d.

en cierto sentido injusto¹⁴, que se le pida estudiar adicionalmente toda otra disciplina, dada la enorme cantidad de material que un físico ya ha de dominar a fin de ser competente en su propio campo. Su denuncia sería decisiva si la filosofía representase en verdad una disciplina distinta de cara a la física, por ejemplo. Pero yo estoy sugiriendo que la física, como el estudio del ser desde una perspectiva particular, es *en sí misma* filosófica, de un modo particular: si la física es el estudio de la materia en movimiento, no es ajeno a la física el reflexionar acerca de lo que en realidad *es* la materia, lo que *es* el movimiento, cuáles son los presupuestos que rigen los métodos generalmente utilizados para estudiar estas cosas en su campo — por ejemplo, ¿qué está implícito en la cuantificación del movimiento y el uso del cálculo para medirlo — y en qué medida estos supuestos se adecúan a la realidad de la materia y del movimiento, por qué y en qué medida se ven limitados, cuál es la relación de la materia con la naturaleza en general, y de la naturaleza con la realidad en general, y en última instancia qué *es* la física después de todo?¹⁵.

14. Sobre todo si definimos “justicia” como Platón lo hizo en la *República*, como «preocuparse de los propios asuntos», es decir, haciendo el trabajo que pertenece propiamente a uno mismo más que entrometerse en el trabajo que pertenece a otros: *República*, 433a b.
15. Ahora, es verdad que tanto Aristóteles (*Metafísica* 6.1) como Tomás de Aquino (en su comentario sobre Aristóteles: *VI Metafísica*, 1, 1151) afirman lo contrario de lo que nos proponemos aquí: afirman que, por el contrario, las ciencias particulares *presuponen* la existencia y la esencia de su sujeto de estudio en cuestión, y proceden desde ello para determinar sus atributos esenciales. La filosofía es la única ciencia que investiga su propia esencia y existencia. Su afirmación, sin embargo, es más ambigua de lo que inicialmente parece. Hay tres cosas que decir con respecto a esta afirmación. En primer lugar, cuando dicen “presuponen”, se refieren a que el sujeto de estudio ya está determinado en su esencia y existencia por las ciencias superiores y, en última instancia, por la filosofía (y la teología). En este sentido, ellos ya presuponen un contexto filosófico en el que la ciencia particular se desenvuelve, un contexto que es radicalmente distinto del actualmente fragmentado, y en el cual, por ejemplo, las ciencias particulares no se entienden a sí mismas como receptoras de sus fundamentos de la filosofía. En segundo lugar, sin lugar a dudas en parte como resultado de esta separación, las ciencias particulares en el mundo contemporáneo no han tendido a tener por descontada la esencia y la existencia de su objeto de estudio. Esta renuencia comenzó con el positivismo que Galileo introdujo en la física, que entró desde ahí al resto de disciplinas. Así, por ejemplo, la ciencia *no* tiende a empezar por el supuesto de la integridad de la naturaleza como una realidad intrínseca; el estudio de la literatura *no* tiende a aceptar la existencia de un “todo” llamado “texto” (o, en este caso, la realidad de la belleza); la antropología *no* tiende a afirmar la realidad del hombre como distinta de la de otros animales; la psicología *no* tiende a aceptar la existencia de la “psique”, es decir, del alma; la historia *no* tiende a aceptar la legitimidad de una secuencia narrativa de eventos y así sucesivamente. En tercer lugar, uno podría argumentar que la necesidad de que las disciplinas particulares se vuelvan *por sí mismas* filosóficas, y por tanto de que reflexionen sobre sus propios orígenes, no es simplemente una función de la fragmentación de las disciplinas entre ellas y su subsecuente colapso interno, sino que pueden ser vistas también a partir de un enfoque positivo como un reconocimiento de la relativa autonomía de las disciplinas.

Lo que distingue al filósofo del físico no es que el filósofo se ocupa del todo y el físico se ocupa de la parte, o que el filósofo estudia el ser mientras que el físico estudia la materia en movimiento. Más bien, *ambos* estudian el ser, pero mientras que el filósofo estudia el ser —por así decirlo— en sí mismo, el físico estudia el ser en cuanto que se expresa como materia en movimiento. Por lo tanto, si bien el físico, *qua* físico, no estudia la cuestión filosófica específicamente del ser *qua* ser, no obstante se podría plantear o debería plantearse las preguntas relacionadas con su campo en particular de una manera filosófica. ¿Se hace uno menos físico, propiamente hablando, si reflexiona sobre el asunto que acabamos de mencionar? ¿No es más bien el caso de que estas preguntas le permitirían a uno apropiarse de la disciplina de una forma auténticamente fundacional? Queda claro que solo la persona que se hace este tipo de preguntas sería capaz de aportar una auténtica innovación en su campo (uno piensa inmediatamente en Einstein en el campo de la física, por ejemplo). Sin embargo, me apresuro en señalar que el objetivo principal de este tipo de preguntas no es fundamentalmente poner en duda las asunciones básicas de las disciplinas, como si se estuviese sugiriendo que todo podría estar equivocado. En otras palabras, al decir que deben ser practicadas filosóficamente, no estoy abogando por que la revolución constante sea el *modus operandi* de las disciplinas. El punto principal, en cambio, es el de asir la propia disciplina desde sus propias raíces en la realidad. El asombro no es lo mismo que la duda; reflexionar sobre estas preguntas fundamentales en la propia disciplina en el espíritu del asombro es ante todo hacer evidente para sí mismo la realidad de la propia disciplina *precisamente como verdadera*, en vez de determinar qué es lo que necesita ser cambiado.

Formular preguntas fundamentales en la propia disciplina, apropiarse de ella *en la verdad*, es al mismo tiempo estimar su lugar en relación con lo que está más allá de sus propios límites, o por lo menos dejar abierto un camino hacia tal estimación, como lo indiqué al final de la sección anterior¹⁶. Pero si lo que acabo de decir es verdad, significa que mientras uno se va adentrando más en una disciplina en particular, más se abre a otras disciplinas. Aquí podemos ver un claro contraste con lo que normalmente se entiende por “interdisciplinarie-

16. ¿Le compete al filósofo como tal determinar el lugar de las disciplinas en la totalidad, o compete más bien a los profesionales de cada una de las disciplinas? La respuesta a esta pregunta no es inmediatamente evidente. Pareciera que se requiere una clase de colaboración asimétrica entre la filosofía como tal y cada disciplina apropiada filosóficamente.

dad” en la universidad contemporánea. Es significativo que la noción de interdisciplinariedad se promueve cada vez más en la academia, cuando hace solo unas pocas décadas el término no se conocía (por ejemplo, no se incluye en la reimpresión de 1989 de la edición del OED de 1971), ya que esto revela cuán apremiante se ha vuelto la crisis de la fragmentación. Pero la interdisciplinariedad es una respuesta inadecuada al problema de la fragmentación por varias razones, de las que habré de señalar solo dos que tienen una conexión tanto con el argumento que estamos presentando, como entre ellas. La primera es que esta respuesta es superficial: “interdisciplinariedad” normalmente significa «cruce de fronteras tradicionales que separan a las disciplinas» mediante la promoción de la cooperación entre expertos de disciplinas particulares en algún proyecto conjunto, ya sea de investigación o enseñanza. El problema es que esta noción junta a las disciplinas, por así decirlo, solo en sus bordes externos, lo cual las deja apenas extrínsecamente relacionadas entre sí —es decir, aún fragmentadas—. El extrinsecismo está implícito en la misma expresión “cruce de fronteras”. Dentro de las diferentes disciplinas, los expertos aún trabajan según los métodos convencionales aisladamente del resto, pero exponen los resultados de sus investigaciones, a partir de los hechos —por así decirlo— en relación con los resultados obtenidos en otras disciplinas.

Reflexionar sobre estas preguntas fundamentales en la propia disciplina en el espíritu del asombro es ante todo hacer evidente para sí mismo la realidad de la propia disciplina precisamente como verdadera, en vez de determinar qué es lo que necesita ser cambiado.

El segundo problema es que este “cruce de fronteras” en realidad difumina lo que es propio de cada una, comprometiendo los límites buenos y verdaderos que propiamente definen a cada disciplina. En lo concreto, los académicos involucrados en proyectos interdisciplinarios comúnmente se quejan de que quedan insatisfechos porque no pueden abordar con seriedad el tipo de exploración particular que

pertenecería más propiamente a su campo, sino que se ven obligados a generalizar y sobre-simplificar a fin de permitir que las cosas sean accesibles a sus colaboradores, que han sido entrenados en un campo diferente. Es más, aquellos que se desenvuelvan en una disciplina particular específicamente en un departamento interdisciplinario, frecuentemente son vistos como “livianos” en el campo mismo por sus colegas que trabajan estrictamente dentro de la disciplina. En una palabra, una disciplina en la que se desenvuelva uno dentro de un departamento interdisciplinario es vista como una versión “aguada” del tipo de estudios que de otro modo se hubiesen podido llevar a cabo con mayor enfoque, sofisticación y astucia técnica, en otras palabras, “con seriedad”. De esta forma, uno podría decir que la interdisciplinariedad, así como es entendida convencionalmente, responde al problema de la fragmentación añadiéndole únicamente el problema de la confusión.

Una aproximación alternativa sugerida por la discusión anterior comprendería las disciplinas como intrínsecamente relacionadas entre sí debido a sus raíces comunes en el ser. La imagen que propiamente se plantea no sería tanto la de un “cruce de fronteras tradicionales”, sino más bien la conexión de los radios de una rueda al eje central, aunque obviamente una representación espacial será siempre inadecuada de muchas formas significativas. El punto es que, en la medida en que las disciplinas se comprendan como *esencialmente filosóficas*, es decir, siempre que cada una verse sobre la *verdad*, sobre el todo de la realidad desde una perspectiva particular, significará que mientras más se acerca cada una a su propio centro, más se acercará al resto de las demás disciplinas concebidas propiamente. Desde esta perspectiva, estar vinculado a otras personas en otras disciplinas no implica abandonar o siquiera relativizar lo que es propio de uno mismo a fin de colaborar superficialmente en un estudio de algo que está a lo mucho tangencialmente relacionado con aquello que condujo a alguien en primer lugar a estudiar una disciplina en particular. Por el contrario, significa que uno puede comunicarse, desde el mismo centro de la propia disciplina, con aquellos que estén igualmente ubicados en el corazón de las suyas propias; significa que este centro —que de alguna manera pertenece conjuntamente a todas las disciplinas, y de una forma especial a la filosofía y a la teología— representa una fuente inagotable que permite un intercambio enriquecedor entre todos. Como un ejemplo concreto de lo que esto vendría a ser, puedo mencionar

al Departamento de Humanidades en Villanova, en el cual se me ha dado el privilegio de participar en los últimos ocho años. Este departamento ha buscado concebir la interdisciplinariedad de acuerdo a lo expuesto aquí; ha buscado contratar a aquellos que aman sus disciplinas particulares de tal forma que espontáneamente reflexionen en las preguntas fundamentales que las definen (en vez de contratar a aquellos que expresan una suerte de interés vago en una variedad de temas, que sería algo más parecido a la visión convencional de interdisciplinariedad), y así ha conformado una facultad a la que nunca se le han agotado los temas de discusión fructífera y conjunta a pesar del hecho de que sus miembros representan realmente una diversidad de disciplinas.

4. UNIVERSIO, CONVERSIO Y CONVERSACIÓN

Para finalizar, nos detendremos a considerar la experiencia de los estudiantes en clase. En un clásico texto de la *República*, Platón define la educación como *el arte de convertir el alma entera* a fin de que esta pueda dirigirse a lo real¹⁷. En un reciente libro, Andrew Delbanco discute la importancia que la noción de “conversión” tuvo en la forma como la educación fue concebida en las primeras universidades en suelo norteamericano — que fueron de inspiración explícitamente protestante—, y defiende la pertinente continuidad de algunas de estas versiones de la noción en la educación contemporánea¹⁸. Pone como ejemplo la situación hipotética de dos estudiantes que van a ver una representación de *El rey Lear*, pero podemos imaginar algo similar ocurriendo en el salón de clases: dos estudiantes pueden ser introducidos a la misma obra novelesca en una clase en particular, ambos

17. Platón, *República*, VII, 518c d.

18. Andrew Delbanco, *College: What it was, is, and should be*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 2012, pp. 45–53. Para ser más precisos, Delbanco no utiliza la palabra “conversión”, a pesar de que pone en relieve las *Confesiones* de San Agustín como una experiencia análoga. En vez de ello habla del «momento de la conexión eléctrica» (47). El libro de Delbanco no es una contribución muy substancial al problema que estamos discutiendo; por el contrario, tiende a inclinarse hacia lo sentimental y debatible, ya que no se aproxima a la educación como enfocada en nada que uno podría nombrar “trascendental”. La palabra “verdad” parece figurar incidentalmente solo una vez en su apreciación del pragmatismo de William James, que es presentado como una «distintiva concepción norteamericana de la verdad como en permanente flujo, en-proceso-de-hacerse más que ya-hecha» (60). Ya sea “en-proceso-de-hacerse” o “ya-hecha”, lo que aquí falta es claramente una específica noción ontológica.

pueden comprender todas las ideas esenciales que se exponen en ella, y ambos pueden ser igualmente capaces de explicar lo que se dijo en clase acerca de las temáticas que trata la novela y su significado; y sin embargo uno simplemente hace caso omiso de todo lo dicho (por lo menos después de un examen correspondiente) y continúa felizmente su camino, mientras que el otro queda *cautivado* por la obra: la novela se hace ocasión de una epifanía, se le presenta improvisamente como una revelación, y su vida nunca vuelve a ser la misma de antes. ¿Cuál es exactamente la diferencia entre estas dos experiencias? Aunque la diferencia, sin lugar a dudas, podría ser descrita provechosamente en una variedad de formas distintas, en el contexto que se trata aquí podríamos poner las cosas de la siguiente manera: el segundo estudiante se engarza a la novela *precisamente como verdad*. En otras palabras, mientras que el primer estudiante ve lo que la novela expresa, y lo que el profesor enseña sobre ello, a lo mucho como “información” —o quizá, para ser más precisos, como una variedad de piezas de información— que ha de ser recibida y registrada, el segundo estudiante ve las ideas particulares precisamente como una revelación, y por lo tanto como un descubrimiento de “algo más”. Este “algo más” no es una idea más, un *bit* extra de información, sino una realidad de un orden completamente distinto, la cual se hace expresa específicamente como una transformación de lo que está siendo comunicado, como un cambio en su cualidad.

¿En qué consiste exactamente este cambio? Me parece que hay al menos tres cosas que podríamos decir al respecto en este contexto. En primer lugar, en la visión de las ideas como verdad, ellas se cristalizan en su unidad con las demás, por así decirlo. Las personas comúnmente describen haber tenido la experiencia de que todo “finalmente encaja”. Cuando las cosas suman un todo así, cada “cosa” individual reaparece de forma distinta a como estaba antes. Lo que la persona aprende ya no es un cúmulo desorganizado de “datos”. Sin una unidad subyacente, los datos no pueden ser vistos propiamente como verdad, sino que colapsan entre sí como una serie de “hechos”, *bits* de contenido aislados sin un significado *intrínseco*. Por el contrario, para tener significado requieren de un contexto, el cual, en este caso, por no ser intrínseco a ellos, es simplemente extrínseco, y por ello, relativo y arbitrario. Los estudiantes, en esta situación— con más o menos conciencia—, se sienten manipulados y llamados a manipular en respuesta: describen el dar exámenes como darle al profesor “lo

que quiere escuchar”, ya que en primer lugar han recibido el contenido como poco más de “lo que él quiso decir”; después del examen, los hechos quedan liberados para la imposición de nuevos contextos, según las circunstancias lo requieran.

En segundo lugar, las cosas pueden “reunirse” solo en virtud de un principio que las trascienda a todas en sí mismas, y que de esta forma se hace capaz de garantizar su unidad. No es simplemente el cognoscente (individual) el que posee este principio, ya que de ser así no podríamos ser capaces de hablar de una “conversión” del alma, un *movimiento* que va de un punto a otro: si el alma misma fuese el principio de unidad, no habría necesidad de movimiento alguno, no habría nada más allá del alma *hacia lo cual* volverse¹⁹. En efecto, las raíces etimológicas de la palabra “educación” denotan un “conducir hacia afuera de algo”, lo cual naturalmente implica también un “conducir hacia adelante o hacia adentro”. Robert Spaemann describe la educación como una «introducción a la realidad»²⁰ haciendo eco a la alegoría platónica de la caverna. Esta descripción concuerda con la identificación que se hace en la *Fides et ratio* del *ser* como trascendente a todas las particularidades de la información empírica, como notamos al inicio. Es un principio que trasciende no solo los “objetos” de conocimiento, sino incluso al cognoscente en sí mismo y a todos los cognoscentes y, en efecto, incluso al amante y a todos los amantes²¹. No puede haber una *con-versio*, un giro radical del alma entera, sin un principio trascendente que, en cuanto trascendente, es capaz de conferir unidad: una *con-versio* es un *uni-versio*.

Esto nos conduce al tercer aspecto. Puesto que el principio de unidad trasciende no solo las cosas conocidas sino también al cognoscente mismo, esto hace posible que se dé una comunidad genuina en el saber; permite una auto-trascendencia real y, por ello, un real contacto con los otros, es decir, la posibilidad de una intimidad real. En este caso, podríamos leer el prefijo de “*conversio*” no en cuan-

19. Uno podría argumentar que el alma puede volverse hacia sí misma, siempre y cuando haya una cierta brecha entre lo que es y lo que conoce de sí misma, o “piensa” de sí misma. Hago énfasis en el hecho de que el alma es un misterio para sí misma, un misterio que tiende a desaparecer en su visión, lo cual parecería consentir que se hable del proceso de volverse auto-conocimiento como una especie de conversión. Si bien hay algo de verdad en esto, voy a sugerir que esto consiste más bien en una parte de un volverse hacia algo *más grande que el “sí mismo”*, y que es necesario un principio positivo para la conversión.

20. Véase Robert Spaemann, “Education as an introduction to reality”, en David C. y Jeanne Schindler (eds.), *A Robert Spaemann reader: Philosophical essays on nature, God, and the human person*, Oxford: Oxford University Press, Oxford.

21. Obviamente nos referimos aquí a los cognoscentes y amantes humanos.

to a su función de ser un intensificador, sino más literalmente como “con”: *conversio* es así un *giro conjunto hacia la realidad*. Marion observa, como mencionamos, que la palabra “universidad” originalmente significaba “comunidad de estudiosos”, pero rápidamente adoptó el significado de “unidad de las ciencias” que ellos estudiaban. De hecho, de cualquier manera estos dos significados son inseparables uno del otro, ya que no puede haber comunidad sin un bien común, sin un principio de unidad que trascienda a cada uno de los individuos reunidos. Así, como Platón ilustra memorablemente en su alegoría de la caverna (que es, según él, una imagen de la educación), la verdad libera entre otras cosas del aislamiento, de la soledad absoluta de lo que podríamos llamar pura fenomenalidad, en la cual yo no miro más allá de cómo se me presentan las cosas a mí. Es una liberación *hacia* el ser, hacia la realidad que nos conecta a cada uno consigo mismo y al mismo tiempo nos conecta a todos en común.

La gratuidad es parte del significado fundamental de la educación. Solo si aceptamos esta gratuidad en el corazón de la universidad responderemos realmente a la crisis de fragmentación, y haremos posible que la universidad sea genuinamente católica.

Ahora bien, Delbanco está ciertamente en lo correcto al señalar que hay algo “gratuito” e impredecible en la conversión²²; no es algo que se puede introducir en un plan curricular y producirse sistemáticamente. Recordemos que los dos estudiantes del ejemplo, que tuvieron experiencias radicalmente distintas, estaban en el mismo salón de clases. No obstante, sí hace la diferencia el que uno *defina* realmente la educación como el “arte de la conversión”, o el que uno piense en la conversión esencialmente como “un asunto privado o personal”, un evento que es *accidental* a la universidad, la cual se ocupa esencialmente de la comunicación de habilidades y conocimientos “capaces de ser dominados”, es decir de entrenar a los estudiantes en una

22. Andrew Delbanco, ob. cit., p. 47.

o más disciplinas. Es perfectamente posible concebir la universidad como ordenada a la *verdad*, por sobre todo, y sin embargo reconocer que la consecución de dicho objetivo está, en cierto sentido, más allá del control de los administradores y educadores, más allá de los esfuerzos deliberados de los estudiantes. Si la verdad es realmente trascendente, esta falta de control sobre ella no es una coincidencia desafortunada. La gratuidad es parte del significado fundamental de la educación. Solo si aceptamos esta gratuidad en el corazón de la universidad responderemos realmente a la crisis de fragmentación, y haremos posible que la universidad sea genuinamente católica.

Para cerrar esta sección, quisiera tomar en consideración una implicancia muy concreta de la falta de catolicidad, es decir, la completa incapacidad para la conversación, que uno tiende a encontrar en los salones de clase contemporáneos. La capacidad para la conversación presupone una *conversio* que a la vez presupone un *universio*²³. He propuesto que es necesario un sentido específicamente *ontológico* de la verdad a fin de ver a las ideas como reveladoras, y así como verdaderamente interconectadas. Es esto lo que hace que las ideas sean “diáfanos” y radiantes, con un significado que en cierto sentido es infinito: es aquello a lo que Pieper se refiere como “luz inagotable” de la verdad de las cosas²⁴. Sin esto, consideradas como desprendidas de su verdad, las cosas pueden significar a lo mucho nada más que solo ellas mismas, por así decirlo. En este caso, no hay ningún objetivo que vaya más allá de la constatación de los hechos, de la formulación de ideas tan claramente como sea posible. En el mejor de los casos uno puede “hacer conexiones”, que en realidad significa solamente la concatenación de hechos o ideas a través de un discurso. Lo que se vuelve insensato es la idea de *seminario*, el cual está destinado a iniciar una conversación (en ambos sentidos de la expresión). La experiencia más común de un seminario, cuando falta el sentido ontológico de la verdad, es algo así como esto: el profesor, en un intento por evitar la simple instrucción de sus alumnos, empieza planteando una pregunta concerniente a la lectura que todos debieron haber hecho. La

23. Este presupuesto no significa que ambos tienen que ocurrir en un sentido cronológico uno tras otro: más bien podría ser el caso, por ejemplo, que justamente sea la conversación la que provoque una conversión, en la cual luego viene a constatar que uno es parte de un todo mayor.

24. El título original del libro de Pieper, que fue traducido al inglés como *The silence of St. Thomas* (South Bend, IN: St. Augustine Press, 1999), es *Unaustinkbares Licht*, es decir, “inexhaustible light”: *Unaustinkbares Licht: das negative Element in der Weltansicht des Thomas von Aquin*, Kösel-Verlag, Múnich 1963.

mayoría de alumnos se aburre: el profesor es un experto, a quien se le paga por saber las respuestas a las preguntas que plantea. Si él está preguntando, entonces o se trata de una charada que hace perder el tiempo, o se trata de un examen. Hay un doloroso período de silencio mientras los estudiantes aguardan a que uno o dos compañeros de clase — los que siempre tienen la respuesta correcta, o los que de igual manera participarán aunque nunca la sepan (y que en cualquiera de los dos casos son objeto de desprecio por los demás alumnos) ofrezcan alguna respuesta. Una vez dada, los estudiantes observan al profesor para ver si es correcto, y si no lo es, sobreviene otro doloroso momento de silencio a la espera de que alguien más haga el intento. Y si es correcto, entonces esperan la siguiente pregunta. Si el profesor hace el intento de incitar alguna discusión, insistiendo en que no hay una sola respuesta correcta, entonces esto se interpreta como que la discusión no trata de nada real después de todo, sino que solo importa el compartir individual de “sus propias perspectivas”, de impresiones subjetivas o experiencias personales. Esto conduce a que algunos de los estudiantes más serios se frustren aún más con el tiempo que se pierde, aunque no obstante sí incite una mayor participación por lo general. El problema, sin embargo, es que ninguna cantidad de participación — por más vívida, inteligente y original que sea — puede dar lugar a una conversación real si no se da un giro conjunto hacia la realidad que nos une a todos. Lo que uno recibe, por el contrario, es una presentación en serie de perspectivas o impresiones, cada una de las cuales por lo común dirigidas principalmente al profesor más que a la clase como un todo. Esto es algo revelador en la medida en que sugiere la presuposición de que el principio de unidad alrededor del cual se hace girar la conversación, no yace en el ser — que nos trasciende a todos, los expertos incluidos —, sino en el *cognoscente*, cuya representación más clara resulta ser en este caso el profesor.

Nota: esta descripción de un seminario contemporáneo no busca ser un reproche a los estudiantes; el problema no yace en una falta de voluntad de ningún individuo o individuos; yace más radicalmente en un empobrecimiento de nuestro sentido de la verdad y en la subsecuente crisis de la razón y de la fragmentación de la universidad. Lo que se conoce con el nombre de “discusión de seminario” tomará necesariamente esta forma, al margen de la sinceridad, honestidad y buena voluntad de todos los participantes, toda vez que — prestándonos una expresión de T. S. Eliot — reduzcamos la sabiduría al conoci-

miento, y el conocimiento a la información. En esta situación, no hay en ningún objeto nada de lo que valga la pena hablar, y lo único subyacente a los objetos es entonces el sujeto, el cual resulta interesante uno podría decir solo en sentido subjetivo. Aquí no puede darse ninguna conversión, ninguna transformación, ninguna elevación hacia una genuina penetración intelectual en la realidad. Con un sentido *ontológico* de la verdad, el reconocimiento de *cada* objeto como revelación de algo más que sí mismo, y que permanece independientemente de qué tanto se revele, no hay final para lo que pueda ser dicho incluso de la cosa más simple. Vista como verdad, la realidad manifiesta una profundidad cuya exploración en principio no tiene final.

Si la incapacidad para la conversación se experimenta de un modo particularmente directo y doloroso en nuestros salones de clases y seminarios, hemos de reconocer qué tanto hemos perdido en general como cultura la habilidad para sostener conversaciones genuinas.

La calidad de la propia experiencia en clase puede, así, ser un indicador del estado de una universidad. La crisis de la fragmentación, de hecho, no va más allá de lo que típicamente se conoce con el nombre de “problema académico”, en otras palabras, un problema de interés meramente teórico, sin consecuencias prácticas. En efecto, es teórico en el sentido clásico del término, es decir, hace referencia al significado de la realidad como es en sí misma. Pero precisamente por ser teórico en este sentido es que tiene implicancias profundas y extensivas para el modo como vivimos y experimentamos la vida. En este sentido, el problema de la “universalidad de la universidad” claramente desborda los límites de la universidad. Como sugerimos al inicio, el estado de la universidad es un síntoma del estado de la cultura en términos más generales. Si la incapacidad para la conversación se experimenta de un modo particularmente directo y doloroso en nuestros salones de clases y seminarios, hemos de reconocer qué tanto hemos perdido

en general como cultura la habilidad para sostener conversaciones genuinas. La sugerencia que se hace es que esta pérdida se debe a la pérdida de sentido de lo que Gabriel Marcel denominó «el misterio ontológico»²⁵, y lo que está en juego aquí es más que solo la continuidad de la existencia de las universidades, sino más fundamentalmente nuestra comprensión de lo que significa ser un ser humano: en una palabra, lo que está en juego es el significado de la vida.

5. CONCLUSIÓN: CONOCIENDO EN COMUNIDAD

Luego de bosquejar algunos aspectos de una respuesta a la crisis de la razón, que toma su inspiración en la forma en que la *Fides et ratio* privilegia la filosofía del ser, hagamos brevemente como conclusión una comparación entre esta respuesta y la aproximación que Marion ofrece en su discurso sobre la universalidad de la universidad. Queda claro que mucho de lo que se dice en ambas respuestas no está en oposición, sino que es complementario. El diagnóstico de Marion sobre la crisis es iluminador, y ciertamente está en lo correcto al indicar las formas como la especialización en sí misma; a pesar de su enfoque práctico, versa en última instancia sobre la verdad. También está en lo correcto al decir que la persona humana yace, de cierta forma, en el centro del universo, específicamente como cognoscente y más básicamente como amante. Ambas aproximaciones tienen en común el intento de recuperar la universalidad de la universidad descubriendo un principio de unidad que esté al mismo tiempo más allá de los objetos particulares de conocimiento y más allá del sujeto cognoscente. Yo sugerí que este principio es la verdad del ser; por el contrario, Marion ubica este principio en aquello que no conocemos y en aquello que, en efecto, no puede ser conocido de un modo terminal y definitivo (el “sí mismo” y el infinito, es decir, Dios). No es posible hacer, en el presente contexto, un examen de la famosa tesis de Marion sobre Dios “sin ser” y las implicancias de su implacable rechazo de la metafísica, aunque sí hemos de notar que estas constituyen el tipo de preguntas que se desprenden de la postura que presenta en su disertación sobre la universidad. Por el contrario, tendremos que contentarnos aquí, a la luz de nuestra última sección, formulando simplemente la siguien-

25. Véase Gabriel Marcel, “On the ontological mystery,” en *The philosophy of existentialism*, Kensington Books, Nueva York 2002, pp. 9-46.

te pregunta: ¿qué clase de conversación podría generar su postura?

Si una cosa no puede ser conocida, entonces obviamente no se puede hablar de ella. Se sigue de la postura de Marion que no somos capaces de conversar acerca de aquello que nos une. Para que quede claro, Marion insiste en que, mientras el sí mismo y Dios nunca pueden ser objetos de conocimiento, y por ello no pueden ser realidades acerca de las cuales se pueda aprender, aun así podemos — y de hecho *debemos* — aprender cómo y por qué estas realidades son incomprensibles. En este sentido podríamos hablar por lo menos de este “cómo” y este “porqué”, y presumiblemente unirnos en esta conversación. Sin embargo, me parece que lo insuficiente de esta postura queda evidenciado desde el momento en que reconocemos que esta sería más bien una conversación muy corta, y de hecho sería una que solo necesita ocurrir una vez (o quizá dos: una al hablar del sí mismo y otra para hablar de Dios). En primer lugar, hablar de lo que no se puede hablar no puede ser una conversación *intrínsecamente* interesante, ya que no presenta nada positivo capaz de suscitar el asombro. El interés es, más bien, negativo. Pero más fundamentalmente, si fuese el caso de que estuviéramos unidos *específicamente* por aquello que trasciende el conocimiento — o de hecho la cognoscibilidad simplemente significaría que precisamente en la medida en que hemos hecho que algo sea conocido, esto deja de trascendernos, y volvemos a caer en nosotros mismos, por así decirlo, como cognoscentes individuales. Si es verdad que, como reivindica Marion, no existe un principio trascendente de unidad «en la diversidad de cosas conocidas» o en cualquier objeto de conocimiento, entonces no puede haber ninguna conversación — en el sentido que hemos expuesto más arriba — acerca de ninguna cosa particular, acerca de ningún objeto de estudio, acerca de ninguna de las diversas cosas que conocemos. En estos casos, solo contamos con un registro de datos. Como indica Marion, la conversación es posible solo en relación a los «límites infranqueables de la finitud», lo cual significa que es posible solo en relación a las restricciones de nuestro conocimiento del sí mismo y de Dios. Pero lo que se desprende de este destierro del conocimiento hacia objetos sin hondura ontológica es que, una vez que estos límites son reconocidos, ya no queda nada más que se pueda decir sobre ellos. Lo que seguramente no tenemos es una comunidad de conocedores en la verdad que es conocida: en otras palabras, no tenemos una universidad²⁶.

26. Nota: cuando Marion habla de recuperar la *universalidad* en la universidad, él explica que

La verdad que anima la universidad —al ser la que le confiere su unidad—, haciéndola católica en la comunidad de cognoscentes que participan en la conversación de las muchas disciplinas, es un misterio inagotable, no porque sea una oscuridad impenetrable, sino porque es una luz sobreabundante.

Por último, a fin de anticipar una objeción: uno podría responder que la conversación sobre nuestra infranqueable finitud nunca llegará a su fin, porque lo incognoscible —en relación a lo cual estamos limitados— es infinito, y por otra parte nosotros estamos constantemente tentados a olvidar los límites de nuestra finitud. Esto es suficientemente correcto. Pero, ¿es realmente lo incognoscible lo que específicamente sostiene la apertura del asombro y de la investigación?²⁷ Platón observó en el *Menón* que, así como obviamente no es posible buscar algo que ya es de completa posesión de uno, es igualmente imposible buscar algo que está absolutamente ausente, ya que uno no podría saber qué buscar (y de hecho tampoco por qué buscarlo). En el *Fedón* llama “misología”, desprecio por la razón, a la desesperación que se resigna a nunca ser capaz de descubrir la verdad. Si algo se considera simple y llanamente incomprensible, ¿por qué se invertiría tiempo intentando conocerlo? Esta pregunta implica un cierre en lugar de una apertura. Por el contrario, lo que se necesita para la apertura parece ser la *esperanza*, la cual depende en cierto sentido de la presencia positiva de aquello que se espera. Una apertura hacia aquello que yace más allá requiere *en cierto sentido* un conocimiento real. Si ese conocimiento no es nada más que un registro de “hechos” llanos e inertes, la apropiación completa del objeto de conocimiento,

esto consiste, «por sobre todo, en enseñar al aprendiz cuál es su poder y su finitud—abrir su mente a su *intellectus* en sí mismo». Si esto significa que yo, como cognoscente, vengo a ser abierto al misterio de mi propia mente simplemente, más que también a una realidad que puedo conocer genuinamente como trascendente a mí, entonces esto representa que Marion busca recuperar aquí a lo mucho la universalidad *para mí* como individuo. Esta universalidad no es la *catolicidad* que he estado defendiendo en este ensayo.

27. El punto al que hace referencia este párrafo se argumenta de forma mucho más exhaustiva desde una variedad de ángulos y en una variedad de contextos diferentes en mi próximo libro titulado *The catholicity of reason*, publicado por Eerdmans.

entonces no tendría sentido hablar de esperar, de estar abierto a lo que uno “ya conoce”. Pero si, por el contrario, el conocimiento es una participación en la verdad, y la verdad es entendida trascendentalmente como el ser en sí mismo en su ordenación al intelecto, entonces todo lo “ya conocido” permanece como “aún por conocer”. La verdad que anima la universidad —al ser la que le confiere su unidad—, haciéndola católica en la comunidad de cognoscentes que participan en la conversación de las muchas disciplinas, es un misterio inagotable, no porque sea una oscuridad impenetrable, sino porque es una luz sobreabundante.