
El camino del conocimiento. Retos de la educación superior según Antonio Millán-Puelles

The Path of Knowledge: Challenges of Higher Education in Antonio Millán-Puelles Thought

MAURICIO BICOCCA

Facultad de Educación
Universidad de los Andes, Chile
mbicocca@uandes.cl

Resumen: El presente trabajo profundiza en la filosofía de la Educación Superior de Antonio Millán-Puelles y pone en diálogo su pensamiento con algunos de los problemas que hoy enfrenta este nivel educativo. La creciente mercantilización de la cultura ha permeado la educación actual y la ha centrado más en los procesos que en los fines. Esto se evidencia especialmente en la universidad. Donde los intereses educativos -conocimiento, verdad, libertad y formación- han sido sustituidos por intereses mercantiles -utilidad, eficiencia, comercialización y rentabilidad-. Fenómeno que requiere de un análisis crítico-filosófico desde un pensamiento que respete tanto la identidad como las exigencias que la sociedad actual plantea a las universidades.

Palabras clave: A. Millán-Puelles; Filosofía de la Educación Superior; universidad; racionalidad instrumental.

Abstract: This paper delves into Antonio Millán-Puelles's philosophy of higher education and discusses his thoughts in light of some of the problems occurring today at this level of education. The increasing commercialization of culture has permeated current education and has focused more on the processes than in the outcome. This is especially evident in the university level, where the educational interests - knowledge, truth, freedom, and training - have been replaced by commercial interests - utility, efficiency, marketing and profitability-, a phenomenon that requires a critical reflection from a philosophical perspective that respects both the identity and the current society demands on universities.

Keywords: A. Millán-Puelles; Philosophy of Higher Education; university; instrumental rationality.

INTRODUCCIÓN

Los procesos económicos han impregnado hoy la mayoría de las actividades humanas. El contexto del mundo adulto se presenta excesivamente mercantilizado. Parece que estar en la realidad equivale a pensar en clave monetaria. En este sentido, una mentalidad mercantilista es el efecto deletéreo que el sistema de libre mercado ha generado (Barrio Maestre, 2008). Esta mentalidad mercantil en la educación ha conducido a centrarla más en los procesos y en los factores que los facilitan, hasta el punto de olvidar su sentido y finalidades propias. Y, por otra parte, ha generado una cierta distorsión de la labor educativa, efecto que se refleja con mayor evidencia en la Educación Superior. Donde los discursos dominantes son: el proceso de Bolonia (2000) y la creación del Espacio Europeo para la Educación Superior, un paradigma educativo basado en competencias y, finalmente, los criterios de calidad educativa dados por el mercado y las empresas.

Asimismo, esta reformulación educativa generó también diversos cambios curriculares, que en general tienden a privilegiar ciertas capacidades humanas (prácticas y técnicas) en detrimento de otras (especulativas y artísticas). Cambios que a poco de ser concretados no parecen ofrecer los resultados óptimos que se esperan (Nussbaum, 2010).

El pensamiento filosófico-educativo de Antonio Millán-Puelles ofrece elementos para repensar hoy la formación que se imparte en la Educación Superior. Este trabajo profundiza en esta dirección y hace dialogar las ideas del autor con los principales problemas que hoy manifiesta dicho nivel de enseñanza. Con el fin propuesto se utilizó una metodología hermenéutica que permitió interpretar y analizar aquellos escritos donde el autor estudia en forma específica el problema en cuestión.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN A. MILLÁN-PUELLES

Entre las cuestiones aún no investigadas en la filosofía de la educación de A. Millán-Puelles se encuentra su concepción de la Educación Superior, específicamente: su *idea de la universidad* y su *función social*. De hecho, no hay prácticamente bibliografía secundaria publicada que pueda ser citada como referencia sobre esta cuestión. Los escritos donde el filósofo español trata el problema enunciado son las siguientes: *La función social de los saberes liberales* (1961); *La formación de la personalidad humana* (1963a); *El dinamismo de la formación intelectual* (1963b); *Ética y realismo* (1966); *Universidad y sociedad* (1976a); *El concepto de humanismo* (1984b); *El interés por la verdad* (1997); *Las humanidades y la universidad* (1998).

Asimismo, entre los trabajos que tratan el problema de la educación en A. Millán-Puelles hay que destacar las investigaciones realizadas en la Universidad Complutense de Madrid (Barrio Maestre, 1994 y 2001; Ibáñez-Martín, 2001 y 2005), en la Universidad de Navarra (Alvira, 1994a y 1994b; Cruz Cruz, 1994; García Amilburu, 1994; Naval, 1994; Altarejos, 2005; Mozo, 2006), en la Universidad San Pablo-CEU (Escandel, 2007) y en la Universidad de la Santa Cruz (Eres Brun, 2005; Chesa Pascual, 2009). Otros estudios sobre su pensamiento educativo se han realizado en Argentina (Bicocca, 2009-2011) y en Chile.

Buena parte de la producción científica del filósofo español está dedicada a determinar la índole esencial del yo finito humano (Del Barco, 1990). Esto es así tanto por lo que se recoge en su obra *La formación de la personalidad humana* como por otros aportes que contienen otros de sus escritos (Naval, 1994). En este sentido, son conocidas sus investigaciones sobre antropología filosófica (García-Amilburu, 1994). Y un hito fundamental en este trayecto especulativo lo constituye su obra *La estructura de la subjetividad* (1967), que es uno de los trabajos más conocidos del autor (Barrio Maestre, 2004).

En forma coherente y original sus trabajos muestran los diversos puntos de conexión entre la visión del hombre, la ética y la educación (Bicocca, 2011). Su obra multifacética apenas ha sido considerada y profundizada (Alvira, 1994b). La riqueza de su pensamiento en temas relacionados con la educación es de profundidad y repercusiones considerables (Naval, 1994). La relevancia de su pensamiento en la filosofía de la educación española, se debe tanto a que fue el primer catedrático de esta disciplina en la Universidad Complutense de Madrid (1951) (Escandel, 2007) como a su obra *La formación de la personalidad humana* (1963a).

TEORÍA, SABERES LIBERALES Y BIEN COMÚN SOCIAL

Millán-Puelles realiza su reflexión filosófico-educativa a partir de una visión de conjunto del cuerpo social. La pregunta inicial es la siguiente: ¿cuál es el fin hacia el cual debe dirigirse la sociedad? De la respuesta a este cuestionamiento depende la organización de la vida política en una comunidad. El autor, situado en la tradición clásica de la filosofía, afirma que el fin de la comunidad es la *vida de la inteligencia* o la *vida teórica*. Sólo a partir de esta idea es posible pensar en una *función social* de la teoría y los saberes liberales (Chesa-Pascual, 2009). Ya que “el hombre es un espíritu encarnado, que necesita de la *teoría* para darle sentido a su conducta. Cuando no lo hace así, decae de su categoría de racional” (Millán-Puelles, 1984a, p. 88). La dimensión humana que hace las veces de guía y rector del obrar es su *espíritu*. Y éste para tal función directiva del obrar requiere del conocimiento o de la *teoría*. Ya

que “sólo en el espíritu reside la facultad del ‘logos’, cuya energía vital no se limita a los problemas prácticos ni a ninguna de las cuestiones exclusivamente vitales” (Millán-Puelles, 1997, p. 13). La iluminación intelectual que la realidad suscita en la inteligencia humana le brinda a ésta una riqueza de información que no se acota a la mera resolución de los problemas prácticos o vitales de la existencia. Esta información abre otros horizontes de conocimientos y posibilidades con los cuales el hombre ha desarrollado otros productos además de tecnología, este es el caso del arte, la literatura, la música y la ciencia.

En esta dirección, lo que distingue a la *teoría* y los *saberes liberales* es su valor intrínseco o su carácter de *fin* y no de medio. De allí que se los califica de *liberales*, porque son saberes libres de toda ulterior aplicación o justificación práctica o útil (Derrick, 2011). “El saber liberal es un saber libre, exento de ordenación utilitaria. Este carácter *libre* lo tiene, principalmente, la especulación pura. Así lo ha mantenido una ininterrumpida tradición que surge explícitamente en Aristóteles” (Millán-Puelles, 1961, p. 11). A partir de esto cabe preguntar: ¿cuál es la proyección que posee la teoría y los saberes liberales sobre la vida social? y ¿cuál es el aporte que el intelectual puede hacer a la sociedad? Ya que “la convivencia implica una división de funciones y de oficios de los ciudadanos, a la que el ideal del bien común exige para su ‘armonía’, que se puede alcanzar en la articulación de las tareas para el provecho de todos” (Millán-Puelles, 1961, p. 107).

Como se destacó antes, la reflexión de A. Millán-Puelles parte de una supremacía del *interés teórico* de la razón por sobre los *intereses prácticos y técnicos*. Ya que el *logos* humano necesita del conocimiento para el ejercicio racional de su conducta. Así, una parte importante del bien común social lo constituyen tanto la *teoría* como los *saberes liberales*. En tal sentido y en vista del bien común o el interés general “la sociedad puede necesitar de uno o varios saberes liberales, a saber: como un principio directivo de la vida práctica civil o como un fin de ella” (Millán-Puelles, 1961, 52). En otras palabras, para que haya un adecuado desarrollo de la actividad política ésta debe estar ordenada por la inteligencia y hacia la vida de la inteligencia. Ya que la vida conforme el *logos* es la que se muestra como la más adecuada para el hombre. Lo que conduce al autor a sostener que “la meta más alta de la sociedad y, en consecuencia, su razón más profunda de ser, la constituye el ‘bien común especulativo’ o la ‘felicidad especulativa’ de la ciudad” (Millán-Puelles, 1961, p. 139).

A partir de lo anterior, el autor, justifica la presencia de hombres dedicados al cultivo de los saberes liberales, ya que estos saberes son, por una parte, necesarios para que el gobernante dirija la actividad política de la comunidad. Ya que no basta con la simple experiencia o el conocimiento espontáneo. El gobernante necesita conocer los saberes liberales o, al menos, asesorarse por aquellas personas que los

poseen, para la realización del bien común y el ejercicio de la prudencia. Y por otra, dichos saberes son también requeridos para orientar la vida de los ciudadanos hacia los valores y bienes que ellos mismos ofrecen. En este sentido, “la dirección de la sociedad requiere, para su perfección, una sabiduría especulativa de los que es común a todos los ciudadanos; e inversamente, la especulación – que constituye el cometido del intelectual – queda, a su modo, condicionada por las exigencias generales del bien de la sociedad” (Millán-Puelles, 1961, p. 108).

Millán-Puelles observa en el intelectual una cierta función directiva de la vida social. Se puede citar a favor de esto el testimonio histórico de Sócrates, Platón y Aristóteles, que a su modo cumplieron dicha función, a través de la transmisión de los valores teóricos y, en forma concreta, con sus respectivas enseñanzas enfrentando a la sofística de su época. Esta función del intelectual tiene hoy múltiples formas de concreción, como son: la enseñanza, la tutoría y la formación, la investigación, las publicaciones, el testimonio de la propia existencia, entre otros. De este modo, “el aporte al bien práctico civil, que se puede exigir al intelectual, es acorde y coherente con el valor y la naturaleza de su actividad, ya que se ordena en definitiva a la especulación. Y todos – cada cual en la medida de sus personales aptitudes – pueden ser obligados a aportar al bien común práctico; pero a la vez todos tienen derecho a participar en el bien común especulativo” (Millán-Puelles, 1961, p. 152).

Estas consideraciones se realizan en el marco de un reflexionar donde el fin concluyente de toda práctica es la teoría, y la norma última de toda convivencia es el bien común. Noción que encierra en sí un conjunto de bienes tanto espirituales como materiales, pero que entre los cuales tienen una superioridad cualitativa los de carácter espiritual. Ya que el hombre a través de una tensión vital y trascendente hacia ellos puede alcanzar su plenitud personal.

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

La universidad fue la institución que se abocó a investigar la realidad en sus diferentes ámbitos y manifestaciones, con la intención de develar sus misterios, descubrir su sentido y comprender su finalidad, para apropiarse de su verdad (Parra Moren, 2005). Si bien, hoy no es posible encontrar un modelo ideal de lo que es o debiera ser la universidad, tampoco es posible desconocer su historia, a través de la cual se configuraron diversas tradiciones y rasgos distintivos. Esta institución a partir del siglo XIX sufrió transformaciones notables. Por una parte, el pensamiento moderno y los intereses inmediatos comenzaron a ejercer su influencia en el mundo académico, y por otra, dichas instituciones pasaron a depender directa o indirecta-

mente de los Estados nacionales, lo que las condujo a cierta pérdida de libertad y que fueran puestas al servicio de los gobiernos estatales y de las profesiones.

Este gradual proceso de deshumanización – en el sentido de olvido de las humanidades – y creciente profesionalización tuvo sus críticos importantes, como por ejemplo J. H. Newman, quien en su libro *The Idea of a University* (1852-1858), defendió la idea de una *educación liberal*. Y en nombre de ese ideal educativo J. S. Mill, al tomar posesión de su puesto como Rector de la Universidad de St. Andrews (1867), afirmó que las universidades no debían especializarse en la preparación de profesionales eficaces sino de seres humanos cultos y capaces (Mill, 1931). Así, entre los contextos culturales reacios a la adopción del modelo moderno de universidad, uno de los más destacados fue, sin dudas, el anglosajón, que conservó la disciplina universitaria originaria, hasta la década de los 60.

No obstante dichas resistencias, el avance sobre el campo académico no cesó. A partir de este momento ejercieron su influencia tanto distintas corrientes de pensamiento –idealista-revolucionario, mercantilista, pragmatistas– cuanto demandas sociales, laborales e industriales. Este desarrollo histórico ha concluido en la actual crisis de la universidad, caracterizada por un predominio de la razón práctico-instrumental y una fuerte vinculación al desarrollo económico y mercantil. El producto final es la actual educación basada en competencias, que constituye el enfoque dominante. Pero que a poco de ser puesto en marcha presenta importantes críticas sobre la fecundidad de sus logros formativos (Barnett, 2009).

Frente al actual economicismo y el afán de lucro que impregna a algunas instituciones de la Educación Superior, Millán-Puelles reflexiona sobre la *racionalidad de la economía* en diversos escritos (*Economía y libertad*, 1974a; *Sobre el hombre y la sociedad*, 1976b, y *De economía y libertad*, 1984a). Si bien, el principio básico de esta racionalidad es la obtención del máximo beneficio con el mínimo gasto, no se puede pensar que toda la racionalidad humana puede quedar agotada allí. Ya que “no es racional pensar que al obrar conforme esa exigencia económica, no se considere ninguna atención a los objetivos y fines que el hombre posee como metas constantes de su vida. Y tampoco se puede considerar racional una conducta que solo se moviera por el deseo de dar satisfacción a un solo tipo de necesidades humanas” (Millán-Puelles, 1976b, p. 63). Sostener lo contrario implica pensar que el hombre solo tiene necesidades materiales, lo cual en el marco de este pensamiento es algo absurdo.

“La realidad del ser humano está determinada por la intersección de su materia y su espíritu. Toda la complejidad de la vida económica procede de ese entrecruzamiento, sin el cual no es posible comprenderla” (Millán-Puelles, 1976b,

p. 64). Por otra parte, el autor no desprecia la importancia y la necesidad de los recursos materiales para la vida humana y su educación. Ya que la economía condiciona, directa o indirectamente, la vida del hombre. Entonces se trata de destacar que “la economía es una actividad del espíritu humano, algo que éste ejecuta sobre las realidades materiales y sirviéndose de ellas, pero sin dejar de ser realmente un quehacer espiritual” (Millán-Puelles, 1976b, pp. 90-91).

Millán-Puelles, en coherencia con esa superioridad de los valores del espíritu, concibe la Universidad como un lugar donde se deben *formar* las dimensiones superiores del ser humano y, en particular, su inteligencia a través del cultivo del *saber*. En este sentido, coincide con la concepción de J. H. Newman (2010), cuando afirma que resulta más correcto hablar de una Universidad como un lugar de *educación* más que de instrucción. Porque implica una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a la formación del carácter. La misión de la universidad es *educar*, formar personalidades maduras, dotadas de libertad, sentido de la justicia, serenidad, moderación y sabiduría.

En el pensamiento de A. Millán-Puelles esta idea se expresa a través del concepto de *formación*. La *formación* es comprendida como un efecto de la acción o influjo de un ser humano sobre otro que ya posee una forma anterior no totalmente actualizada -la *naturaleza humana*-, y constituye una promoción y una manifestación de las virtualidades internas del ser del hombre. La riqueza potencial de toda persona puede ser actualizada a lo largo de su vida. Así, *formación* es *dar forma* a lo que, en cierto sentido, no lo tiene o en suscitar una *nueva forma* subsecuente en lo inicialmente formado. Es decir: se trata de una acción que intenta colaborar al mejor florecimiento de otra persona. “La *formación* es humana tanto por ser el hombre su sujeto cuanto por referirse, dentro del hombre mismo, a los aspectos y dimensiones más específicos de él” (Millán-Puelles, 1974b, p. 31) Así, para considerar la *formación universitaria* como auténticamente *humana* deberá estar dirigida al crecimiento del estudiante, por lo que deberá atender a las notas que caracterizan y diferencian esencialmente su ser y su vida, esto es: su razón y libre albedrío. No limitando su desarrollo a una sola dimensión del mismo, como puede ser la laboral o productiva.

La universidad es para el autor entonces un “menester social” clave. Ya que “es el más claro instrumento de renovación social y perfección de la vida en sociedad desde la perspectiva de los valores humanos y naturales” (Millán-Puelles, 1976a, p. 34). Las razones que observa el autor para sostener tal hipótesis se sustentan en los siguientes argumentos: una primera razón, es que “la actual sociedad, llamada ‘*sociedad científica*’ o ‘*sociedad del conocimiento*’, se desarrolla en forma creciente sobre

la aplicación de los conocimientos que el progreso de la ciencia depara” (Millán-Puelles, 1976a, p. 35), cuyo centro de descubrimiento, innovación y desarrollo se encuentra en la universidad. Una segunda razón, es que de “la universidad salen, no solo la tecnología para la vida material, sino también los futuros dirigentes de la sociedad (Ídem). La relevancia que este argumento otorga a la Educación Superior como instancia formativa es indiscutible para quien considere el porvenir como algo que se prepara y construye en el presente. Y una última razón que señala el autor para darle un lugar central a la universidad en una comunidad política, consiste en que aquella “es un órgano imprescindible de conservación de los valores permanentes del espíritu” (Millán-Puelles, 1976a, p. 36).

EL INTERÉS POR LA VERDAD

La crisis de la universidad tiene causas múltiples pero entre ellas hay que destacar la importancia decisiva que posee la intención de establecer la disociación entre *verdad* y *conocimiento*. Así, la crisis de la educación consiste en la *crisis de la verdad*. Esto significa que hoy la educación es concebida como una actividad que no necesita del *deseo de alguna* verdad, ya que ésta no aparece como parte de las ciencias y las tecnologías (Galimberti, 2007). Así, uno de los desafíos más importantes que debe afrontar la Educación Superior actual es el desarme intelectual y moral que los educadores sienten al ver que ya no cuentan con la autoridad del conocimiento y del actuar. Fenómeno que puede sintetizarse en dos actitudes intelectuales: el *nihilismo* y el *relativismo*, posturas que han conducido al desprestigio cultural y académico de la noción de *verdad* (Barrio Maestre, 2008).

En sentido opuesto, la filosofía de la educación de A. Millán-Puelles señala que el problema central de la Educación Superior radica en el *interés por la verdad*. Este interés se muestra en el hombre como requerimiento nuclear para alcanzar una vida plena, y posee una doble vía de análisis: como una inclinación esencial de la inteligencia en su contacto con el mundo y como una búsqueda de desarrollo científico y de comunicación. El autor distingue entre un interés *cognoscitivo* y un interés *comunicativo* por la verdad (Millán-Puelles, 1997). El *interés cognoscitivo* consiste en la tendencia humana por encontrar conocimientos ajustados a lo que son las cosas y cuya veracidad radica no en el juicio humano sino en el ajuste de éste con lo que son en sí mismas las cosas. “El interés por conocer la verdad es el interés por tener intelecciones verdaderas en el sentido de la concordancia de nuestros juicios con sus respectivos objetos” (Millán-Puelles, 1997, p. 41). Ya que el *ser* es de una indiferencia abrumadora frente al hecho de ser conocido o no. Y ello porque la realidad tiene su propia consistencia y el conocimiento que se proyecta sobre la misma

no la modifica para nada. La piedra sigue siendo piedra con independencia de que se la conozca o no. La realidad no cambia porque el hombre la conozca, pero éste sí queda afectado al conocer la realidad (Hartmann, 2007).

Contenida en ese *interés por la verdad* hay que destacar su dimensión ética. Ya que la capacidad cognitiva implica el ejercicio de la libertad orientada positiva o negativamente a tal búsqueda. El desarrollo de esta disposición implica el carácter ético de una persona. En esta dirección, Millán-Puelles observa dos tipos de virtudes anímicas referidas a tal interés: por una parte, aquellas que lo *disponen* y, por otra, aquellas que lo *regulan*. Respecto de las primeras, el autor destaca de modo principal la virtud de la *humildad*, que permite al hombre reconocer sus límites y dependencias. “Esta disposición o hábito es lo que hace a la persona tanto ser consciente de sus límites como ser dócil a las enseñanzas de los demás” (Millán-Puelles, 1997, p. 139). Respecto de las disposiciones regulativas, la *prudencia* es, sin duda, la virtud principal, pero no la única. Ya que la función regulativa del interés cognoscitivo está a cargo de todas y cada una de las virtudes morales (Millán-Puelles, 1997, p. 158). Entonces, la búsqueda de la verdad requiere tanto la posesión como del ejercicio asiduo de las virtudes antes señaladas. Pero entre ellas, destaca de modo especial la *estudiosidad*, que se convierte en la disposición principal que caracteriza el camino del conocimiento. Ya que “esta virtud modera el apetito de saber, pero también, ayuda a sobreponerse a las molestias que su adquisición requiere” (Millán-Puelles, 1963a, p. 157).

La dimensión *comunicativa* del interés por la verdad supone un *qué* comunicar y un *cómo* hacerlo. Ésta dimensión tiene su concreción en la *enseñanza*. “En principio todo saber humano es objeto posible de docencia” (Millán-Puelles, 1997, p. 187). “Las verdades que se comunican en la enseñanza –con su correlato, el aprendizaje– llegan a hacerse intersubjetivas. El ámbito de este tipo de verdades coincide con el de la totalidad de los saberes humanos de carácter teórico o prácticos, ya sean éticos o técnicos” (Ídem). A partir de esto la enseñanza puede asumir múltiples direcciones y formas o estrategias didácticas de concreción, y que estarán dadas por la conjunción de diversos elementos, como son la complejidad del saber de que se trate, los estudiantes y el educador. En este sentido, no hay fórmulas o recetas que puedan generalizarse. Aquí entran en consideración las interminables posibilidades que ofrecen los casos concretos y las personas involucradas en el acto de enseñar y aprender.

La actividad que renueva y nutre dicha comunicación es la *investigación*, en cuanto proceso por el cual el docente-investigador descubre y adquiere nuevos conocimientos que le permiten comprender con mayor profundidad los fenómenos en estudio. El filósofo español concibe la investigación como una actividad directamente relacionada con el interés por la verdad, y que puede resumirse en una *bús-*

queda de la verdad. Ya que “necesitamos saber cómo son las cosas para poder aprovecharnos de ellas” (Millán-Puelles, 1997, p. 145). En la medida en que se poseen conocimientos más precisos de las cosas mejor puede ser su ulterior aplicación práctica o desarrollo técnico. Sin una instancia teórica adecuada la práctica y la técnica pueden resultar defectuosas. Así, el resultado de un adecuado proceso investigativo es el avance de un saber cierto y demostrativo sobre un fenómeno o conjunto de ellos. Ya que ningún sistema científico serio puede sustentarse en meras opiniones o pareceres, por muy válidos que éstos aparezcan.

No obstante la relevancia indiscutible que posee tanto el cultivo de la teoría como de los saberes liberales o, en otras palabras, de las humanidades, hoy no destaca en la Educación Superior un adecuado desarrollo de aquellos. Por lo contrario, se podría afirmar que la tendencia es exactamente la opuesta. Ya que hoy se valora lo que el mundo anglosajón denomina el *know how*, es decir: el *saber cómo* o, en otras palabras, *cómo se hacen las cosas* o un saber *útil* o *instrumental* (MacIntyre, 2009; Faust, 2009; Nussbaum, 2010; Enkvist, 2011). La ciencia y la ingeniería producen *el saber cómo*, pero éste no es nada en sí mismo, es un medio sin un fin o un mero instrumento. El saber cómo no es una cultura como un piano no es música, ni un *notebook* es un *paper*. En esta dirección las universidades han pasado a privilegiar el desarrollo de este *saber cómo* en desmedro del *saber* (Schumacher, 2011). Lamentablemente, la educación no es ningún proceso propio de la racionalidad instrumental (Spaemann, 2003). Este fenómeno es claramente avizorado por A. Millán-Puelles cuando señala que es sintomático de “la actual disminución del interés por el valor intrínseco de la verdad el escaso aprecio que de los saberes filosóficos y, en general, humanísticos tienen las vigentes reformas oficiales de la educación” (Millán-Puelles, 1997, p. 149).

LA URGENCIA DE LAS HUMANIDADES

La educación que, por una parte, puede contrapesar el instrumentalismo educativo actual y, por otra, posibilitaría adquirir tanto un saber orgánico cuanto una maduración psíquico-moral de la persona es la llamada: *educación liberal* o *educación humanística*.

Millán-Puelles entiende las Humanidades “como un *corpus* de ideas unitario que tienden a abrir la mente del hombre a la totalidad” y que “valen para la conducción u orientación del uso correcto de la libertad” (Millán-Puelles, 1998, p. 19). La educación que brindan estos saberes tienden a formar esas dos dimensiones del hombre. “El humanista es el que tiene una concepción, un esquema de la totalidad del conjunto del ser en cuanto ser” (Ídem).

El carácter formativo de la Educación Superior está dado no sólo por los conocimientos técnico-especializados, requeridos para el desarrollo excelente de una profesión, sino por una formación que permita el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005). Es decir, transmitir criterios de valor que permitan saber al estudiante que hacer con su vida. Entonces la Educación Superior debe aportar a lo que A. Millán-Puelles denomina la “*mayoría de edad psíquica* de la persona, que implica la responsabilidad en el uso de la libertad humana” (Millán-Puelles, 1961, p. 51). De este modo, “los conocimientos humanísticos son aconsejables para equilibrar la formación de quienes se encuentran dedicados de un modo profesional a tareas menos próximas, por sus contenidos y sus métodos, a los valores superiores del espíritu” (Millán-Puelles, 1997, p. 161).

La formación humanística, advierte A. Millán-Puelles, “no se limita a transmitir simples datos” (Millán-Puelles, 1997, p. 188). El autor distingue entre formar personas, es decir: ayudarlas a crecer (Polo, 2006), e informar personas, es decir: suministrar datos. Las Humanidades “tratan al hombre como hombre, como un ser capaz de iniciativa personal” (Millán-Puelles, 1998, p. 20). Y en tal sentido tratan de comunicar ciertos contenidos valiosos, que ayuden a conseguir su plenitud. No obstante ser la educación una empresa siempre de resultados impredecibles. Igualmente, toda labor formativa se realiza en la esperanza de que el educando alcance esa plenitud. Así, “comunicar un saber no es hacer presente una verdad aislada. La docencia añade a la información la prueba de su verdad” (Millán-Puelles, 1997, p. 193). De este modo, las Humanidades proponen al estudiante una intensa preparación intelectual: aprender a pensar con hondura y creatividad no es viable sin el cultivo de los saberes liberales y, especialmente, de la Filosofía.

A partir de esto es sugerente el análisis que realiza A. Llano (2006) sobre el valor de mantener una formación humanista en la curricula de los estudios superiores. Las humanidades, primero, colaboran a que la persona pueda realizar una interpretación crítica de la realidad actual; segundo, son un factor relevante para la revitalización de la cultura; tercero, son un terreno fértil sobre el cual se pueden reflexionar las grandes cuestiones sociales y personales; y, cuarto, son catalizadores de la creatividad de las personas. A lo que hay que agregar, que las humanidades también brindan al estudiante la posibilidad de desarrollar su específica *humanidad*. Ya que la vida, tanto dentro como fuera del ámbito de la Educación Superior, no es solo relaciones profesionales y/o laborales, la vida es principalmente relacionarse con otras personas que tienen múltiples dimensiones, como son la familiar, la amistad, la recreación, entre muchas otras. En este sentido, las humanidades brindan a la persona aquellas *capacidades blandas* que la formación profesional no siempre está en condiciones de hacerlo. Estas capacidades están relacionadas

con la interioridad de la persona, y se manifiestan a través de la reflexión, de la forma de comportarse, de la empatía o el ponerse en el lugar del otro, el intentar comprender las vivencias de los demás, de la toma de decisiones y su evaluación crítica, entre otras.

El resultado final del tipo de formación que propone A. Millán-Puelles es un humanismo cristiano (Millán-Puelles, 1984, p. 23), que es el terreno fértil para formar lo que se conoce como un *hombre culto* o un *humanista*. Pero el humanista en el que piensa el autor es un individuo que está en armonía consigo y el universo, un individuo que posee una interioridad que respeta y desarrolla, un individuo interesado en el desarrollo de su comunidad, y un individuo cuyo horizonte de comprensión oscila entre el plano humano y el plano divino. Este ideal humanista cristiano tiene su punto culminante en un Ser Superior, que le otorga a su vida un sentido trascendente. Ya que “la tarea de educar encuentra en Dios su posibilidad teleológica suprema. La humanización del ser humano es en último término su *divinización*, en el sentido en que esto es viable para el hombre a través de la perfección de sus facultades” (Millán-Puelles, 1982, p. 60).

Las posibilidades concretas de realización de dicho ideal de formación se ven cada día menos viables. El autor, como se señaló antes, se queja de la hegemonía creciente que en educación y, particularmente, en las universidades y centros de investigación, se le otorga a los conocimientos prácticos y técnicos. Este estado de situación le condujo a considerar algunas posibles vías de solución a los problemas que debe enfrentar una Educación Superior que intente formar una persona más armónica. La primera solución, consiste “en incluir en los estudios especializados disciplinas deontológicas. Es una manera de conservar valores humanísticos en las ciencias especializadas no humanísticas” (Millán-Puelles, 1998, p. 26). La segunda propuesta sugiere que “las universidades posean Institutos o Facultades de Humanidades, donde éstas se cultiven en sí mismas, porque es allí de donde pueden surgir las personas que luego hagan los injertos humanísticos en las especialidades diferentes” (Millán-Puelles, 1998, p. 28). Según el autor, las Humanidades infunden un espíritu y una tradición de saber especulativo superior que influye al resto de las unidades académicas. “Formando una unidad con esos centros de investigación y docencia que se ocupan expresamente de la realidad espiritual, es como tienen ‘sentido universitario’ las demás Facultades, sin que éstas pierdan su autonomía respectiva” (Millán-Puelles, 1976a, p. 105).

CONCLUSIONES

Siempre en un plano metafísico, Millán-Puelles desarrolla una ontología del espíritu que investiga la articulación de las facultades superiores en la estructura trascendental del sujeto. Razón y libertad son temas de los que siempre parte y a los que continuamente retorna (Llano, 2012). Sólo a partir de la consideración integral de la realidad humana cabe hablar de una función social tanto de la teoría como de los saberes liberales. Ya que el *logos* humano requiere conocer para direccionar adecuadamente su obrar, es que tiene pleno sentido el cultivo de dichos saberes.

Es el bien común -especulativo y práctico- donde la función del intelectual y de la universidad encuentran su justificación última, y no en el mercado o la industria. El factor movilizador de uno u otro es *el interés* y la *búsqueda de la verdad*, en sus distintas formas de manifestación: teórica, práctica y técnica. La tendencia actual es a reducir la racionalidad humana a su manifestación *práctico-instrumental* o un *saber cómo*. Convirtiendo las universidades en centros de titulaciones profesionales, donde cada vez se hace más dificultosa la dedicación al estudio y la comunicación del saber.

El autor no pretende que las universidades vuelvan a ser lo que fueron en sus orígenes. Ya que sería una especie de caricatura de aquella época. No obstante, tanto los intelectuales como la universidad actual pueden recrear los valores que fueron cultivados entonces y enriquecieron su ser institucional. En esta dirección, el filósofo propone que la Educación Superior actual considere a una idea antropológica más amplia y respetuosa de las dimensiones del hombre. Sin duda, que el *saber cómo* hay que enseñarlo, pero debe estar armonizado con una formación humana y humanista. Ya que es en la sociedad donde finalmente impactan las carencias de la Educación Superior. Las universidades, conscientemente o no, aportan a la sociedad no solo desarrollo e innovación tecnológica, sino en un factor mucho más crucial como es su *clase dirigente*. En tal dirección, es poco inteligente entregar grandes poderes en manos de personas sin tener certezas de que tienen una idea razonable de qué es lo que van a hacer con ellos (Schumacher, 2011).

El tipo de formación que puede promover un tipo humano armónicamente formado, según el autor, son las Humanidades. Estas promueven lo que A. Einstein (1997) denominaba individuos válidos, es decir: personas que piensan y obran por sí mismas en orden al bien propio y comunitario. La forma en que las Humanidades pueden equilibrar la preparación técnico-profesional es haciendo que los profesionales tomen mayor conciencia del ejercicio de su profesión en orden al interés general. Interés que no se reduce sólo a factores económicos.

Por último, señalar que el aporte de la filosofía de la educación superior de A. Millán-Puelles a la actual reflexión sobre este nivel de la enseñanza, consiste en su-

brayar que la educación -no importa la edad del sujeto- consiste en formar la *interioridad* o la *subjetividad* de la personalidad humana. Finalidad algo más compleja que el entrenamiento para la adquisición de habilidades técnico-instrumentales.

Fecha de recepción del original: 3 de abril de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de abril de 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. (2005). Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación. *Estudios sobre Educación*, 9, 9-30.
- Alvira, R. (Ed.) (1994a). *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*. Madrid: Rialp.
- Alvira, R. (1994b). La Antropología Política de Antonio Millán-Puelles. *Anuario Filosófico*, 33(2), 733-744.
- Barrio Maestre, J. M. (1994). Libertad trascendental y educación. *Anuario Filosófico* 33(2), 527-540.
- Barrio Maestre, J. M. (2001). Homo *capax veritatis*. Un comentario acerca de la rehabilitación del concepto de verdad en el pensamiento de Antonio Millán-Puelles. En J. A. Ibáñez-Martín (Ed.) *Realidad e irrealidad. Estudios en Homenaje al Profesor A. Millán-Puelles*, (pp. 49-88). Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. M. (2004). Dignidad y trascendencia de la persona. Una panorámica de la antropología filosófica de Antonio Millán-Puelles. En Selles, J. F. (Ed.) *Propuestas antropológicas del siglo XX*, (pp. 47-75). Pamplona: Eunsá.
- Barrio Maestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación*, 20, 83-99.
- Bicocca, M. (2009). Formación y Bildung. Análisis de dos nociones convergentes en la Filosofía de la Educación de Antonio Millán-Puelles. *Metafísica y persona*, 3, 97-113.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán-Puelles*. Pamplona: Eunsá.
- Cruz Cruz, J. (Ed.). (1994). Objetividad y libertad. Jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles. *Anuario Filosófico*, 27(2).
- Chesa Pascual, M. A. (2009). *El papel de las humanidades en la universidad a la luz del pensamiento de Millán-Puelles*. Roma: Pontificia Universidad de la Santa Cruz.
- Del Barco, J. L. (1990). La condición humana: naturaleza y libertad. Esbozo del pensamiento antropológico de A. Millán-Puelles. En R. Alvira (Ed.) *Razón y libertad: homenaje a Antonio Millán-Puelles* (pp. 137-154). Madrid: Rialp.
- Derrick, C. (2011). *Huid del escepticismo*. Madrid: Encuentro.

- Einstein, A. (1997). *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.
- Escandel, J. J. (2007). Datos para la biografía de Antonio Millán-Puelles. *Pensamiento y Cultura*, 10, 13-38.
- Eres Brun, J. J. (2005). *La libre realización del hombre según Antonio Millán-Puelles. Fundamentos para una antropología*. Roma: Pontificia Universidad de la Santa Cruz.
- Faust, C. D. (2009, 6 de septiembre). The University's crisis of purpose. *New York Times*.
- García Amilburu, M. (1994). Generación y Educación en Antonio Millán-Puelles. *Anuario Filosófico* 33(2), 557-566.
- Galimberti, A. (2007). Presentación. En Galimberti (Ed.) *Pensar la Universidad. Presente y Futuro*, (pp. 9-22). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Hartmann, N. (2007). *El problema del ser espiritual*. Buenos Aires: Leviatan.
- Ibañez Martín, J. A. (2001). *Realidad e irrealdad. Estudios en Homenaje a A. Millán-Puelles*. Madrid: Rialp.
- Ibañez-Martín, J. A. (2005). Los inicios de la Filosofía de la Educación en España y la aportación de Antonio Millán-Puelles. En Homenaje al Profesor Alfonso Capitán (pp. 267-282). Murcia: Universidad de Murcia.
- Llano, A. (2006). Sentido actual de las humanidades. En R. Alvira y K. Spang (Eds.) *Humanidades para el siglo XXI* (pp. 47-60). Pamplona: Eunsa.
- Llano, A. (2012). Presentación de las Obras Completas de Antonio Millán-Puelles. En A. Millán-Puelles, *Obras Completas. Volumen I* (pp. 13-20). Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A. (2009). *God, Philosophy and Universities*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mill, J. S. (1931). *Inaugural Lecture at the University of St. Andrews*. En F. A. Cavanagh, (Ed.), *James and John Stuart Mill on Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Millán-Puelles, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1963a). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1963a). El dinamismo de la formación intelectual. *Atlántida*, 1, 51-58.
- Millán-Puelles, A. (1966). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*, Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1974a). *Economía y libertad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1974b). Formación. En V. García-Hoz (Ed.), *Diccionario de Pedagogía Labor* (vol. I, pp. 429-433). Barcelona: Labor.
- Millán-Puelles, A. (1976a). *Universidad y sociedad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1976b). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.

- Millán-Puelles, A. (1982). El sentido trascendente de la existencia y la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 158, 57-60.
- Millán-Puelles, A. (1984a). *De economía y libertad*. Piura: Universidad de Piura.
- Millán-Puelles, A. (1984b). El concepto de humanismo. *Humanismo y Medicina*, II Encuentro cultural de la Sociedad Española, Murcia: Previsión Sanitaria Nacional, 21-30.
- Millán-Puelles, A. (1997). *El interés por la verdad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1998). Las Humanidades y la Universidad. *Intus Legere*, 1, 16-28.
- Mozo, O. (2006). *Fundamentos filosóficos de la Educación en A. Millán-Puelles*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Naval, C. (1994). Sobre la noción de formación en Antonio Millán-Puelles. *Anuario Filosófico* 33(2) 613-624.
- Newman, J. (2010). *The Idea of a University*. San Francisco: Ignatius Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Parra Moreno, C. (2005). La universidad, institución social. *Estudios sobre educación*, 9, 145-165.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsu.
- Schumacher, E. F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los Fondos de Ayuda a la Investigación, FAI 2012, de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile, que me permitió contar con los recursos necesarios para realizar esta investigación. Agradezco también a las autoridades del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, que gentilmente me aceptaron como investigador visitante y me facilitaron el acceso bibliográfico necesario. Por último, agradezco a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, colaboraron para que este trabajo fuera publicado.