

El desafío del pragmatismo en la educación católica: eficacia, verdad y misión

Francisco Javier Rubio Hipola

Doctor en filosofía y teología, Profesor titular de la Universidad Francisco de Vitoria.

Introducción

Una de las tentaciones más poderosas a la que ha tenido que enfrentarse la Iglesia como institución, especialmente en las últimas décadas, es la del pragmatismo. Los Papas más recientes han tratado explícitamente la cuestión refiriéndola sea a sus causas como a sus consecuencias.

Lo denunciaba San Juan Pablo II al contraponer el pragmatismo con la búsqueda de la verdad trascendente: «Sin esta referencia, 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»¹. En el número ochenta y nueve de la misma encíclica recalca también: «No menores peligros conlleva el pragmatismo, actitud mental propia de quien, al hacer sus opciones, excluye el recurso a reflexiones teóricas o a valoraciones basadas en principios éticos»².

También Benedicto XVI, en una célebre conferencia que impartió en Rimini en 1990, cuando era aún prefecto para la Congregación para la Doctrina de la Fe, criticaba duramente esta actitud, tildándola de activismo, y contraponiéndola a la postura del «admirador del misterio»:

El activista, el que siempre quiere hacer, pone su propia actividad por encima de todo. Esto restringe su horizonte a la esfera de lo factible, de lo que puede convertirse en objeto de su hacer. Hablando con propiedad, ve únicamente objetos. No está en condiciones de percibir lo que es más grande que él porque esto pondría un límite a su actividad. Recorta el mundo según lo empírico. El hombre

¹ JUAN PABLO II, Carta encíclica *Fides et ratio* (1998), n. 5, en https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [consultado el 2-09-2025].

² JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, n. 5.

queda amputado. El activista se construye solo una prisión contra la que después protestará a voces³.

Por último, el Papa Francisco advertía también –citando a Ratzinger– de «la mayor amenaza, que “es el gris pragmatismo de la vida cotidiana de la Iglesia en el cual aparentemente todo procede con normalidad, pero en realidad la fe se va desgastando y degenerando en mezquindad”⁴». La advertencia del Papa Francisco iba dirigida a quienes han convertido la vida de la Iglesia en general, y la pastoral en particular, en una mera gestión de procesos.

La misma tentación afecta hoy de manera particular a los centros educativos católicos. Allí donde debería cultivarse la unidad entre fe y razón, entre formación intelectual y vida espiritual, se introducen criterios de gestión y evaluación inspirados más en la lógica del mercado que en la misión evangelizadora. La obsesión por indicadores cuantitativos –número de matriculados, tasas de retención, resultados inmediatos de encuestas– corre el riesgo de desplazar la atención de lo esencial: la formación integral de la persona en la verdad, en la libertad y en el bien.

Esta mentalidad pragmatista no surge en el vacío. Tiene raíces filosóficas bien identificadas en el pragmatismo de Peirce, James y Dewey, que, con matices distintos, pusieron en primer plano la utilidad práctica de las ideas frente a su verdad objetiva. Pero, al mismo tiempo, también se manifiesta en un sentido más difuso: como cultura del número, del activismo y de la eficacia entendida como único criterio de valor. De esta forma, lo que en sus orígenes fue una corriente filosófica se ha convertido en una mentalidad difusa que impregna la gestión académica, las políticas educativas y, en ocasiones, la vida misma de las instituciones católicas.

El propósito de este artículo no es elaborar un estudio de caso, sino ofrecer una reflexión de alcance general. Nos proponemos examinar cómo esta mentalidad pragmatista –ya sea en su versión filosófica o en su traslación cultural– afecta a la misión educativa de los centros católicos, y proponer criterios intelectuales y espirituales que permitan reorientar la praxis pedagógica desde la sabiduría cristiana. Sostendremos que la educación católica solo es

³ J. RATZINGER, Conferencia «Una compañía siempre reformanda» (1 de septiembre de 1990), en <https://www.clonline.org/es/actualidad/articulos/2023-02-10-una-compania-siempre-reformanda> [consultado el 2-09-2025],

⁴ J. RATZINGER, Conferencia «Situación actual de la fe y la teología», *L'Osservatore Romano*, 1 de noviembre de 1996.

⁵ FRANCISCO, Exhortación apostólica *Evangelii gaudium* (2013), n. 83, en https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html#_ftn63 [consultado el 2-09-2025].

fiel a sí misma cuando supera la lógica de la mera funcionalidad y se reconoce llamada a formar personas capaces de buscar, amar y testimoniar la verdad.

Aunque este trabajo nace de la experiencia en instituciones concretas, su propósito no es un estudio de caso, sino una reflexión de alcance general: examinar cómo la mentalidad pragmatista, entendida como la primacía de la eficacia sobre la verdad y de los resultados sobre los principios, afecta a la misión educativa de los centros católicos. El artículo propone, en consecuencia, criterios intelectuales y espirituales para reordenar la praxis educativa desde la sabiduría cristiana, más allá de la lógica de la mera funcionalidad.

Para lograr el fin de este breve estudio seguiremos el siguiente esquema:

En primer lugar, explicaremos con más detalle esta mentalidad pragmática desde sus presupuestos teóricos y cómo se traduce en la cultura eclesial.

En segundo lugar, explicaremos la situación de la enseñanza católica (especialmente en las universidades), frente a la filosofía educativa imperante.

En tercer lugar, ofreceremos algunos desafíos actuales, en línea con lo anterior, y cerraremos con algunas conclusiones.

I. La mentalidad pragmatista y su manifestación en la vida eclesial

A. Definición de pragmatismo teórico y práctico

El término pragmatismo remite en primer lugar a una corriente filosófica originada en los Estados Unidos a finales del siglo XIX, asociada a pensadores como Charles S. Peirce, William James y John Dewey. En su sentido estrictamente teórico, el pragmatismo sostiene que la verdad de una idea se verifica por sus consecuencias prácticas: aquello que funciona y produce efectos útiles es lo que puede considerarse verdadero. En esta perspectiva, la verdad no es una correspondencia estable entre el intelecto y la realidad (*adaequatio rei et intellectus*), como enseña la tradición clásica, sino un proceso dinámico y revisable, sometido al criterio de la experiencia y la utilidad.

Para Peirce (1839-1914) el valor de la verdad y del sentido último de una idea, de un proyecto o de un objeto real se reducen a la valoración de sus efectos prácticos, según la célebre máxima pragmática: «Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have.

Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object»⁶. Más adelante el mismo Peirce aclaró que esta máxima no suponía que el efecto práctico es lo único que otorga valor a los conceptos y menos aún si este efecto práctico se comprende en un solo acto operativo concreto⁷. Por el contrario, el pragmatismo pretendía ser un método de reflexión para considerar todas las ideas bajo la luz de su propósito o efecto final, fuera este último de índole práctica o teórica⁸.

William James (1842-1910) en *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907) define el pragmatismo como un método de verificación: «The true' is only the expedient in the way of our thinking, just as 'the right' is only the expedient in the way of our behaving»⁹. Más tarde alegará que este principio solo es válido si se construye sobre una doctrina de la verdad como adecuación¹⁰. Es decir, para James el pragmatismo funciona como método de necesaria verificación: una idea o un juicio son verdaderos en la medida en que correspondan a cosas reales o en la medida en que constituyan una pieza del puzzle que se junte con coherencia al resto de piezas que constituyen el patrón de la realidad y que han sido verificadas previamente. Al contrario que Peirce, James sí que aboga porque este pragmatismo se traduzca siempre en una experiencia sensible práctica: «all true processes must lead to the face of directly verifying sensible experiences somewhere»¹¹.

Por último, John Dewey (1859-1952) insistió en el carácter instrumental de la verdad: «Our definition of truth [...] uses correspondence as a mark of a meaning or proposition in exactly the same sense in which it is used everywhere else [...] as the parts of a machine correspond»¹². Para Dewey la verdad es funcional al proceso de la investigación formal, como un requisito necesario para poder hablar de ciencia y que nos permite, por lo tanto, establecer procesos de carácter verificable en entornos metodológicamente

⁶ C.S. PEIRCE, «How to Make Our Ideas Clear», *Popular Science Monthly* 12 (1878), 293.

⁷ Cf. C.S. PEIRCE, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5, C. HARTSHORNE – P. WEISS (eds.), Harvard University Press, Cambridge (MA) 1935, 402 nota 3.

⁸ Cf. C.S. PEIRCE, *Collected Papers*, vol. 5, 13 nota 1.

⁹ W. JAMES, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Longman Green and Co., New York 1907, 222.

¹⁰ Cf. W. JAMES, *The Meaning of Truth: A Sequel to 'Pragmatism'*, Longman Green and Co., New York 1911, 104.

¹¹ W. JAMES, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Longman Green and Co., New York 1907, 83.

¹² J. DEWEY, «The Problem of Truth», en J. BOYDSTON, (ed.), *John Dewey: The Middle Works*, vol. 6, Southern Illinois University Press, Carbondale 2008, 45.

controlados. No hay verdad ni falsedad antes de la experimentación o, dicho de otro modo, es la verificación misma la que hace que algo sea verdadero o falso: «truth and falsity are properties only of that subject-matter which is the end, the close, of the inquiry by means of which it is reached»¹³.

En conclusión, aunque Peirce, James y Dewey coinciden en situar el criterio de verdad en su referencia a las consecuencias y a la experiencia, sus matices muestran diferentes acentos dentro del pragmatismo. Peirce entiende la máxima pragmática como un método reflexivo para examinar las ideas a la luz de sus efectos últimos, sin reducir por ello la verdad a un simple acto operativo. James, en cambio, radicaliza el vínculo entre verdad y utilidad, al identificar lo verdadero con lo que resulta ventajoso en el pensar y verificable en la experiencia sensible, aunque sin renunciar del todo a la correspondencia con la realidad. Dewey, finalmente, lleva el pragmatismo al terreno metodológico de la ciencia, concibiendo la verdad como un instrumento funcional al proceso de investigación, de modo que solo al final de la indagación puede hablarse propiamente de verdadero o falso. En conjunto, los tres autores ponen de relieve una concepción dinámica y operativa de la verdad, que tiende a subordinar su valor ontológico a su verificación práctica.

Aunque estos planteamientos pertenecen al ámbito filosófico, su influjo cultural ha sido mucho mayor. El pragmatismo, entendido en un sentido más amplio y práctico, ha acabado designando una mentalidad o actitud vital caracterizada por el predominio de la eficacia y de los resultados inmediatos sobre la fidelidad a principios o a verdades estables. Así, se tiende a valorar las decisiones no tanto en función de su rectitud intrínseca, sino de sus consecuencias visibles, cuantificables o útiles en el corto plazo. Esto nos permite distinguir entre un pragmatismo teórico y un pragmatismo práctico.

Podemos, por tanto, distinguir entre un pragmatismo teórico, que constituye una corriente filosófica y epistemológica con raíces bien definidas en la modernidad norteamericana, y un pragmatismo práctico o cultural, que se ha difundido como mentalidad en la vida cotidiana. El primero se presenta como un método de reflexión acerca de la verdad y del conocimiento, mientras que el segundo opera como un criterio implícito de acción que privilegia lo eficaz, lo útil y lo inmediatamente productivo. Este último, más difuso y sutil, es el que ha permeado también ámbitos eclesiales, dando lugar a una forma de discernimiento que mide la fecun-

¹³ J. DEWEY, «Propositions, Warranted Assertibility, and Truth», *The Journal of Philosophy* 38/7 (1941), 176.

didad en términos de resultados visibles más que de fidelidad al Evangelio.

Por último, cuando la mentalidad pragmatista se traslada al ámbito de las instituciones educativas católicas, toma la forma de practicismo. No se trata ya de una filosofía con autores y obras, ni de una forma de cultura prevalente, sino de una lógica organizativa que condiciona las prioridades, los criterios de evaluación y, en último término, la identidad misma de la escuela o de la universidad. El practicismo institucional se manifiesta en varios síntomas concretos:

1. Primacía de los resultados inmediatos. Las decisiones estratégicas tienden a orientarse hacia aquello que puede ofrecer beneficios visibles en el corto plazo –matrículas, tasas de retención, indicadores de satisfacción–, incluso a costa de descuidar procesos formativos de largo recorrido.
2. Gestión como fin en sí mismo. La planificación, los protocolos y las auditorías adquieren tal protagonismo que se corre el riesgo de confundir los medios con el fin. El tiempo y la energía que deberían destinarse a la enseñanza, al estudio y a la vida espiritual se consumen en dinámicas administrativas.
3. Activismo pedagógico. Se multiplican proyectos, talleres y actividades que llenan calendarios, pero sin un discernimiento profundo de su necesidad ni de su coherencia con la misión. El “hacer cosas” se convierte en sinónimo de éxito, desplazando la reflexión y la interioridad.
4. Prestigio externo sobre fidelidad interna. La búsqueda de reconocimiento en rankings, acreditaciones o convenios con organismos internacionales puede prevalecer sobre la fidelidad al carisma fundacional y a la misión evangelizadora. El éxito se mide por la visibilidad pública más que por la calidad sapiencial de la formación.

En un centro católico, este practicismo no necesariamente elimina el discurso religioso ni las referencias explícitas a la fe; de hecho, puede convivir con una retórica abundante sobre la misión y los valores. El riesgo, sin embargo, es que tales referencias queden reducidas a un marco ornamental, mientras que las decisiones reales se tomen con criterios de mera funcionalidad. Se produce entonces una disonancia interna: la institución habla en nombre de la verdad, pero actúa según la lógica del éxito cuantificable.

El practicismo institucional, en definitiva, constituye la traducción organizativa de la mentalidad pragmatista. Allí donde se instala, amenaza con vaciar de contenido la propuesta educativa católica, sustituyendo la formación integral y la búsqueda de la verdad

por una lógica de gestión y de resultados que poco tiene que ver con la sabiduría cristiana.

B. «Por sus frutos los conoceréis» (Lc 6,43-44): el pragmatismo en la cultura eclesial

La crítica al practicismo institucional no puede limitarse a un diagnóstico sociológico o a un análisis de gestión. En el fondo, lo que está en juego es una cuestión de discernimiento espiritual: ¿qué entiende la educación católica por «frutos»? La mentalidad pragmatista mide sus logros en términos de cifras y resultados visibles; sin embargo, el Evangelio ofrece un criterio radicalmente distinto. En el discurso de Jesús sobre el árbol y sus frutos¹⁴, retomado por san Agustín en su comentario al Sermón de la Montaña, se nos recuerda que los frutos verdaderos no se reconocen por su cantidad ni por su apariencia, sino por su autenticidad en relación con la verdad y con la caridad.

Con esta perspectiva, la Escritura y la tradición patristica se convierten en una luz crítica frente a la tentación pragmatista: invitan a revisar qué frutos buscamos en nuestras instituciones educativas y desde qué raíces se generan. No basta con «hacer cosas» o mostrar resultados; se trata de discernir si esas acciones brotan del arraigo en la Palabra y conducen a la vida en el Espíritu.

En este sentido, Jesús ofrece un criterio de discernimiento fundamental: «No hay árbol bueno que dé fruto malo, ni árbol malo que dé fruto bueno. [...] Por sus frutos los conoceréis»¹⁵. Este principio evangélico, sin embargo, ha sido a menudo malinterpretado. En una cultura eclesial impregnada de criterios prácticos y eficientistas, los frutos se han identificado casi exclusivamente con los resultados visibles: el número de vocaciones, la cantidad de colegios abiertos, el prestigio social alcanzado o la influencia cultural lograda. Se olvida así que los frutos del Espíritu –«amor, gozo, paz, paciencia, benignidad, bondad, fidelidad, mansedumbre, dominio propio»¹⁶– son la medida auténtica de la fecundidad cristiana. Como reflexiona san Agustín en su glosa al versículo de San Lucas, la eficacia moral no procede del mero acto externo: «Primero ha de cambiar el hombre para que cambien sus obras. Pues, si permanece el hombre en su condición de malo, no puede producir obras buenas; si permanece en su condición de bueno, no puede producir

¹⁴ Cf. Lc 6,43-44.

¹⁵ Lc 6,43-44.

¹⁶ Gal 5,22-23.

obras malas»¹⁷. Aquí se articula perfectamente la crítica al pragmatismo: no basta con producir buenos resultados; el agente debe ser cambiado en lo profundo para que esos resultados sean verdaderos frutos del Evangelio.

También el Papa Francisco ha expresado con claridad esta ruptura entre el estilo de vida pragmático y el modelo del seguimiento de Cristo en el Evangelio al denunciar «el pragmatismo gris de la vida cotidiana de la Iglesia, en el cual aparentemente todo procede con normalidad, pero en realidad la fe se va desgastando y degenerando en mezquindad»¹⁸. En esta misma línea, advertía en 2022 contra la idolatría del pragmatismo y el funcionalismo:

Otro espacio de idolatría escondida echa sus raíces allí donde se da la primacía al pragmatismo de los números. [...] En esta fascinación por los números, en realidad, nos buscamos a nosotros mismos y nos complacemos en el control que nos da esta lógica, que no tiene rostros y que no es la del amor, sino que ama los números.

[...] Un tercer espacio de idolatría escondida, hermanado con el anterior, es el que se abre con el funcionalismo, un ámbito seductor en el que muchos, «más que con la ruta se entusiasman con la hoja de ruta». La mentalidad funcionalista no tolera el misterio, va a la eficacia. De a poco, este ídolo va sustituyendo en nosotros la presencia del Padre. [...] En el funcionalismo, dejamos de lado la adoración al Padre en la pequeñas y grandes cosas de nuestra vida y nos complacemos en la eficacia de nuestros planes.

En estos dos últimos espacios de idolatría escondida (pragmatismo de los números y funcionalismo) reemplazamos la esperanza, que es el espacio del encuentro con Dios, por la constatación empírica¹⁹.

Benedicto XVI, por su parte, en un discurso del 24 de marzo de 2007, criticaba el supuesto «realismo» de un pragmatismo que, al aceptar sistemáticamente males menores, «niega la dimensión de valor e ideal inherente a la naturaleza humana»²⁰. El Santo Padre advertía del riesgo de convertir la «ponderación de bienes» en el único camino para el discernimiento. Este modelo de pensamien-

¹⁷ SAN AGUSTÍN DE HIPONA, *Catena Aurea: Super Evangelium secundum Lucam*, sermón 72, en *Patrologia Latina*, tomo 38, ed. Migne, París 1863, columna 467, cap. 1, n.1. Traducción en: <https://www.augustinus.it/spagnolo/discorsi/index2.htm> [consultado el 3-09-2025].

¹⁸ FRANCISCO, *Evangelii gaudium*, n. 83.

¹⁹ FRANCISCO, *Homilía durante la Santa Misa Crismal* (14 de abril de 2022), en: <https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2022/documents/20220414-ome-lia-crisma.html> [consultado el 3-09-2025].

²⁰ BENEDICTO XVI, *Discurso a un congreso organizado con ocasión del 50 aniversario de la firma de los Tratados de Roma* (24 de marzo de 2007), en https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/march/documents/hf_ben-xvi_spe_20070324_comece.html [consultado el 3-09-2025].

to nos incapacita para contemplar el mundo y sus circunstancias desde una perspectiva que se abre al misterio y a la trascendencia, y reduce drásticamente nuestra capacidad para discernir a un ejercicio de mero cálculo y la búsqueda del bien comunitario a un compromiso de mayorías.

Y Pablo VI subrayaba que sin fundamentos filosóficos sólidos la fe degenera «en nominalismo, pragmatismo o sentimentalismo»²¹. La invitación del Papa Montini se dirigía precisamente a superar la lógica del cálculo humano –esa mirada que mide el éxito según criterios cuantificables– y a volver a la lógica en la que Dios tiene la palabra primera y definitiva, y que hace de los seres humanos «como una pantalla sobre la que puede proyectarse la luz de la fe, dando, de este modo, origen, tanto en la certeza como en la alegría [...], a esta relación original y salvífica, que es propia de nuestra religión, centrada en Cristo, Maestro y Señor»²².

«Por sus frutos los conoceréis» puede ser interpretado, por lo tanto, desde la lógica del mundo o desde la lógica de Dios. En cualquier caso, el diagnóstico que resulta de la toma de postura en este caso parece homogénea: cuando la Iglesia mide sus frutos con los criterios del mundo, pierde su horizonte trascendente y corre el riesgo de reducir la verdad revelada a mera utilidad práctica. Frente a esta tentación, se impone recordar que la fecundidad auténtica de la Iglesia nace de la fidelidad al Evangelio y de la acción de la gracia, no de los logros cuantificables.

II. La identidad de la enseñanza católica

A. La pérdida de la metafísica y de la visión cristiana del mundo en la Modernidad

Después de ver lo que los padres fundadores del pragmatismo dicen sobre el mismo y la distinción entre el pragmatismo en la teoría y en la praxis²³, y después de revisar la crítica que la Iglesia hace de esta forma de vida, nos resulta pertinente observar la raíz de la cuestión en relación con la enseñanza en la Modernidad. Este

²¹ PABLO VI, *Alocución a la Comisión Teológica Internacional* (11 de octubre de 1972), en https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/speeches/1972/october/documents/hf_p-vi_spe_19721011_commissione-teologica.html [consultado el 3-09-2025].

²² PABLO VI, *Alocución a la Comisión Teológica Internacional*.

²³ Conviene distinguir entre «práctico» y «pragmático». «Práctico» se dice de la aplicación de los principios más generales a la realidad concreta. «Pragmático» se dice de quien considera «verdadero» o «bueno» aquello que funciona o de quien valora las causas solo a partir de los efectos constatables empíricamente.

ejercicio metodológico no responde a la pretensión de hacer una hermenéutica de la historia de los últimos siglos, sino a comprender mejor los fundamentos que subyacen a esta particular forma de mirar vigente en las universidades y centros escolares y de investigación en Occidente.

Como ya advirtió Newman en el siglo XIX, excluir la verdad religiosa del horizonte universitario no es simplemente dejar de lado una disciplina, sino deshacer la trama misma del saber. La ausencia de metafísica y de teología empobrece inevitablemente el conjunto del conocimiento, porque deja a la razón sin orientación última:

In a word, religious truth is not only a portion but a condition of general knowledge. To blot it out is nothing short, if I may so speak, of unravelling the web of university teaching. It is, according to the Greek proverb, to take the spring from out of the year; it is to imitate the preposterous proceeding of those tragedians who represented a drama with the omission of its principal part²⁴.

Para David L. Schindler²⁵ el pragmatismo objetivista tal y como se da en la universidad es, en realidad, la otra cara de la moneda del subjetivismo relativista y ambas son las manifestaciones de la deriva del pensamiento en la Modernidad, que ha impuesto una estructura básica de pensamiento que anula el valor de la metafísica (contemplación de la realidad en sí y, por lo tanto, la estructura del saber filosófico en su totalidad, entendido como la indagación de las causas últimas de las cosas) y que restringe gravemente el objeto y el alcance de la teología.

El punto de partida, en lo que se refiere a la situación de la enseñanza en el siglo XXI –y particularmente a la enseñanza universitaria– es el siguiente principio: la lógica estructural que rige la enseñanza convencional en Occidente en esta época²⁶ (y que se ha ido fraguando a lo largo de la Modernidad) no es antropológicamente neutral. Es decir, no se trata de un modelo sobre el cual se pueda añadir el calificativo de «católica» para transformarlo en un verdadero medio de evangelización, si tal calificativo no comporta una revisión profunda de la lógica que la sustenta. El mismo Schindler cita a Alvin Plantinga en este sentido:

²⁴ J.H. NEWMAN, «Discourse III. Bearing of Theology on other Branches of Knowledge», *The Idea of a University*, Image Books, New York 1955, 103.

²⁵ D.L. SCHINDLER, *Heart of the world, center of the church*, Wm. B. Eerdmans, Grand Rapids 2001, 143-176.

²⁶ Comprendemos que existen enormes diferencias entre sistemas educativos o de enseñanza entre distintos países. Nos referimos, por tanto, al planteamiento filosófico de base sobre el que todos estos sistemas están contruidos.

[S]cience and scholarship are not neutral with respect to [the] struggle for our souls. It is not as if the main areas of scholarship are neutral with respect to this struggle, with religious or spiritual disagreement rearing its ugly head only when it comes, say, to religion itself. The facts are very different: the world of scholarship is intimately involved in the battle between opposing views; contemporary scholarship is rife with projects, doctrines, and research programs that reflect one or another of these ways of thinking. At present, the sad fact is that very many of these projects reflect... fundamentally non-Christian ways of thinking²⁷.

Newman lo anticipó con lucidez: una universidad que renuncia a la universalidad del saber, y con ello a la teología como saber de Dios, deja de ser verdaderamente universidad. Lo que en el siglo XIX era una advertencia profética, hoy se confirma en la crítica contemporánea al mito de la neutralidad: allí donde se margina la dimensión metafísica y teológica, el conocimiento se fragmenta y queda subordinado a criterios de mera utilidad:

The view taken of a University in these Discourses is the following: That it is a place of teaching universal knowledge. This implies that its object is, on the one hand, intellectual, not moral; and, on the other, that it is the diffusion and extension of knowledge rather than the advancement. If its object were scientific and philosophical discovery, I do not see why a University should have students; if religious training, I do not see how it can be the seat of literature and science. Such is a University in its essence, and independently of its relation to the Church. But, practically speaking, it cannot fulfil its object duly, such as I have described it, without the Church's assistance; or, to use the theological term, the Church is necessary for its integrity²⁸.

La premisa según la cual el estudio de las disciplinas en la actualidad se fundamenta en una especie de racionalidad pura o estándar, universalmente aceptada –y, por lo tanto, normativa– a la que se puede añadir el calificativo de «católica» (de una manera casi equivalente al calificativo de «protestante», «hindú» o «atea») supone, por lo tanto, un riesgo fundamental. Schindler propone que, para poder tener una universidad católica (cabe también hablar de colegio) es necesario formar una «mente católica»²⁹, que

²⁷ A. PLANTINGA, «On Christian Scholarship», en T. HESBURGH (ed.), *The Challenge and Promise of a Catholic University*, Notre Dame University Press, Notre Dame 1995, 280.

²⁸ J.H. NEWMAN, «Preface», *The Idea of a University*, 5.

²⁹ Para explicar este concepto, Schindler cita a McNerny: «Sometimes when it is asked whether Notre Dame still is a Catholic university, the inquirer is told of the Masses said almost around the clock on campus, as well as of the heightened sense of social responsibility on the part of Notre Dame students. Needless · to

va más allá de meros añadidos accidentales al modelo estándar: el tener una capellanía, clases de religión, institutos de teología, una comunidad volcada en el servicio a la sociedad o la enseñanza de una moralidad fiel a la doctrina de la Iglesia. Por supuesto, no hablamos de un falso dilema, sino de una necesaria reintegración: los efectos deben surgir con coherencia de su causa fundante³⁰.

Conviene subrayar que esta crítica a la neutralidad no equivale a un rechazo de los métodos científicos o de las disciplinas seculares en cuanto tales. Lo que se discute no es la legitimidad de su autonomía operativa, sino la pretensión de que esta autonomía pueda presentarse como fundamento último del saber, sin referencia a un horizonte metafísico y antropológico, que es precisamente la pretensión contraria a la defensa de la formación de una «mente católica».

Esta «mente católica» supone una mirada sobre el mundo, sobre el ser humano y sobre Dios que está en grave disonancia con el modelo de enseñanza vigente. Esta mente católica bebe de la llamada fundamental de la Iglesia universal a la santidad. La formación escolar y universitaria y la búsqueda del conocimiento tienen sentido en relación con Cristo, modelo acabado del ser humano y Verdad que es fuente de toda verdad. Por lo tanto esta «mente católica» a la que se refiere Schindler debe ser la santificación de la inteligencia por encima de cualquier otra cosa. Una inteligencia no entendida como un compartimento estanco del espíritu humano, sino –según la antropología cristiana– como una de las facultades superiores que informa y ordena a la voluntad, a los afectos y a las pasiones, según una concepción integral del ser humano. Este es el punto principal:

In a word, the primary task of the Catholic university is to think through, and carry out, the implications for the mind of the call to holiness. This task is not exclusive but –exactly to the contrary– inclusive of the Catholic university's responsibility for the other implications of the call to holiness, for example the sacramental life and the life of prayer that comprehend morality and social justice³¹.

say, these are essential elements of being a Catholic - the Eucharist and a sense of justice and charity which manifests itself in deeds. Call them necessary conditions for a university's being Catholic. But they are not sufficient conditions. A university is chiefly concerned with the mind and imagination. If the faith has no influence on what goes on in the classrooms and laboratories, studios and stages, of the university, the university is not Catholic» (R. McINERNY, «The Advantages of a Catholic University», en T. HESBURGH (ed.), *The Challenge and Promise of a Catholic University*, Notre Dame University Press, Notre Dame 1995, 182).

³⁰ Cf. D.L. SCHINDLER, *Heart of the world, center of the church*, 147.

³¹ D.L. SCHINDLER, *Heart of the world, center of the church*, 151.

Esto así formulado puede no resultar más que una bella fórmula, pero despierta a su vez muchas preguntas. Entre las cuales la más comprometedora puede ser: ¿supone esto que ver la enseñanza desde la «mente no-católica» (puede llamarse también «mente secularizada») es algo contrario a lo que debe ser un colegio o una universidad católica? ¿Podemos aceptar un punto de encuentro entre ambos modelos que suponga, por ejemplo, aceptar la mirada secular imperante e integrar en ella –además de los sacramentos y el compromiso con la sociedad– aquellos temas en los que las disciplinas entran en contacto con la teología o con cuestiones de índole religioso?

Una respuesta detallada a estas preguntas se escaparía a los límites naturales de este trabajo. Schindler contrapone la mirada católica (una cosmovisión fundada en la analogía del ser) a la mirada liberal imperante (que, bajo la pretensión de la neutralidad metodológica, se conforma sobre una racionalidad «pura» sin comprometerse con ningún fundamento metafísico ni teológico y, abriéndose, por lo tanto, a ser empeñada en cualquier sentido, aplicada a cualquier objeto –sin jerarquía a priori– y dirigida a cualquier uso o aplicación). El problema de esta última postura es que no es realmente «neutral» aunque se presente como tal: al carecer de fundamentos –y al ser la mente humana por sí sola incapaz de justificar y establecer debidamente un método formal de pensamiento– se reordena según criterios de otra índole (como la utilidad, la convención o intereses ideológicos determinados). En cualquier caso, supone un enfrentamiento radical a la premisa de que la verdad existe y se puede conocer, que se encuentra entre los primeros principios de la mirada católica sobre el mundo.

Tanto Schindler como Plantinga insisten en este punto: la ciencia y la academia en la actualidad no son neutrales respecto a las cosmovisiones e ideologías modernas, sino que son configuradas por ellas³². En cualquier caso, la premisa formalista de la neutralidad del método y de su separación respecto a su fundamento y a su contenido, difícilmente casa con lo indicado por Juan Pablo II en la constitución apostólica *Ex corde ecclesiae*:

Guiados por las aportaciones específicas de la filosofía y de la teología, los estudios universitarios se esforzarán constantemente en determinar el lugar correspondiente y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo iluminada por el Evangelio y, consiguientemente, por la fe en Cristo-Logos, como centro de la creación y de la historia³³.

³² Cf. D.L. SCHINDLER, *Heart of the world, center of the church*, 161, y A. PLANTINGA, «On Christian Scholarship», 270.

³³ JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae* n. 16.

Por supuesto, esto no significa que las premisas de las distintas disciplinas deban ser de naturaleza teológica (fuera de la teología misma, se entiende): «Other than in theology, the worldview given by faith cannot function as the premise for argument in any of the disciplines»³⁴. Aquí entra en juego precisamente la metafísica de la analogía del ser, según la cual se comprende que la realidad es don de Dios y que esto supone tanto un vínculo de dependencia (según los distintos órdenes de causalidad) como una fundamental distinción entre ambos.

B. La misión educativa en los centros católicos de enseñanza

La misión de un centro católico no consiste en ofrecer, junto a la formación académica general, un suplemento religioso –ya sea en forma de actividades pastorales, cursos de doctrina o espacios de oración–, sino en impregnar de la visión cristiana el conjunto de la vida educativa. Como recordaba el Concilio Vaticano II, «la educación católica persigue la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de cuya misión participan los cristianos, y en la cual han de formar a los alumnos para que desempeñen rectamente su función en la sociedad»³⁵. La identidad católica no se logra, por tanto, por yuxtaposición, sino por integración: toda la cultura humana debe ser ordenada a la luz del Evangelio.

Por lo tanto, ¿qué significa que un centro sea verdaderamente católico? ¿A qué compromete a los directores, profesores, formadores y capellanes de los centros católicos de enseñanza? Particularmente, ¿qué supone para una orden o congregación religiosa que despliegue buena parte de su quehacer ministerial y apostólico en centros educativos?

En línea con el punto anterior, la respuesta a estas preguntas en el plano teórico surge con coherencia del escuetísimo análisis realizado en el punto anterior y se puede dividir en dos etapas:

1º Mostrar, dentro de cada ámbito del saber y con las herramientas propias de cada disciplina, las influencias determinantes que estas disciplinas sufren de distintas cosmovisiones, doctrinas psicológicas o ideológicas.

2º Evidenciar cómo una cosmovisión cristiana (del universo como creado según la imagen del amor eucarístico de Cristo y, por

³⁴ D.L. SCHINDLER, *Heart of the world, center of the church*, 170.

³⁵ CONCILIO VATICANO II, Declaración *Gravissimum educationis* sobre la educación cristiana (1965), n. 1, en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html [consultado el 16-09-2025].

lo tanto, como un universo en el que el amor y el orden son mutuamente inclusivos³⁶) conduce a una comprensión más profunda, más integral y más amplia, incluso dentro de los confines de una disciplina concreta y con las herramientas y métodos propios de ese ámbito del saber en particular.

En el plano práctico, sin embargo, el ser coherentes con esta mirada cristiana sobre el mundo es una tarea más compleja, que exige una prudencia y una astucia como nunca en la historia. El compromiso con la educación católica, en ese diálogo constructivo y fructífero con el mundo moderno al que invitan los tres últimos Papas, puede resultar muy complejo en una cultura en la que la mirada cristiana es ajena e incluso en lugares donde el marco legal hace muy complicada esta tarea. Tampoco resulta viable el alejamiento físico o cultural de la sociedad: la Iglesia por su catolicidad está comprometida con la salvación del mundo y no de unos pocos (como fermento en la masa o como la sal, según las imágenes evangélicas).

Sin embargo, el mayor riesgo es anular el problema por principio. Ceder a la premisa de la Modernidad: entender que la enseñanza convencional es aceptable y neutral. Es decir, que la misión educativa consiste en «hacer cosas» buenas, superpuestas a la enseñanza como tal de las matemáticas, la física o la literatura: celebrar misas, organizar comuniones y confirmaciones, ofrecer clases de religión, acompañar a los alumnos en experiencias de labor social, etc. De nuevo: todo esto es muy bueno, pero si queda desconectado de una integración real de fe y saber, comporta el riesgo de relegar lo esencial y de asumir sin quererlo la lógica del mundo. Supone comprender lo católico como algo accesorio y accidental, que puede intercambiarse por cualquier otra etiqueta –salvando las distancias– simplemente por cambiar estas actividades que se entienden como «extra».

Si no se forma a los alumnos desde la cosmovisión católica luego no resulta extraño que de los mismos centros educativos egresen alumnos con una mirada moral, litúrgica y dogmática cada vez más adecuada a las ideologías liberales del mundo actual. El proceso de secularización se da en el fundamento, aunque en la superficie no parezca tal. Si medimos el éxito de la educación católica exclusivamente por el número de confesiones, de alumnos que asisten a misa o incluso por las calificaciones finales de los últimos cursos de las distintas etapas, estaremos cayendo en el gravísimo error del pragmatismo: de medir el valor de las causas a partir de la experiencia de algunos efectos. Así, el centro puede mantener una retórica identitaria, pero en la práctica mide su éxito con los mismos

³⁶ Cf. D.L. SCHINDLER, *Heart of the world, center of the church*, 171.

parámetros que una institución meramente pragmática: número de matriculados, reconocimiento social, encuestas de satisfacción. Conviene subrayar que esto no niega la existencia de un legítimo pluralismo pedagógico en la educación cristiana: distintos métodos y estilos (clásicos o innovadores) pueden servir a la misma finalidad si están ordenados a la verdad y articulan, de modo orgánico, la vida intelectual, espiritual y moral de la comunidad educativa.

Esto impide a priori alcanzar la raíz del problema y ofrecer soluciones. Una congregación religiosa comprometida con la educación debe superar esta forma de ver el mundo y adecuarse a los retos que supone la formación del mundo según la «mente católica». Esto exige de los religiosos una formación profunda en filosofía y teología porque de ellos debe nacer la iniciativa formativa que impulse a los laicos colaboradores en los centros educativos a adecuarse a esta cosmovisión cristiana. Se trata de formar, en palabras de san Juan Pablo II, comunidades educativas en las que «la investigación, la enseñanza y todas las demás actividades se unan y se orienten por la luz del Evangelio»³⁷. Esto exige no solo un marco doctrinal explícito, sino también una sólida formación de religiosos y laicos que sostenga la unidad fe-cultura. En la medida en que la enseñanza católica consiga integrar fe, razón y vida, podrá resistir la tentación pragmatista y ofrecer a sus alumnos algo más que competencias útiles: una verdadera educación en la sabiduría, en la libertad y en la caridad.

Tal y como está planteado el juego de la educación hoy en día en la enseñanza de los centros educativos católicos la fe y la ciencia corren en caminos paralelos, sin tocarse. La síntesis no se da de suyo y menos en el clima cultural actual. La síntesis se da en la persona formada en ambos aspectos del conocimiento, que es capaz de transmitir este saber –esta sabiduría– a otros. Aquí no se sugiere que las disciplinas no teológicas deban partir de premisas teológicas; más bien, que su ejercicio solo alcanza su pleno sentido dentro de un marco sapiencial donde la razón y la fe se iluminan recíprocamente. La integración se juega en el nivel de la finalidad y del horizonte de sentido, no en la sustitución de los métodos propios de cada disciplina.

En este horizonte, los criterios de evaluación del éxito no pueden reducirse a indicadores cuantitativos o a la simple presencia de actividades religiosas, sino que deben orientarse a los frutos más profundos: el cultivo de virtudes intelectuales (como la *studiositas*³⁸), la madurez moral y espiritual de los alumnos, su capacidad

³⁷ JUAN PABLO II, *Ex corde ecclesiae*, n. 14.

³⁸ Para un estudio comprensivo de la importancia de la virtud de la *studiositas* recomendamos la tesis de: D. VÁZQUEZ RAMOS, *La virtud de la studiositas y el conocimien-*

de integrar la fe con la cultura contemporánea, y su testimonio de vida en la sociedad. En la medida en que la enseñanza católica consiga este tipo de frutos, podrá resistir la tentación pragmatista y ofrecer algo más que competencias útiles: una verdadera educación en la sabiduría, en la libertad y en la caridad. Como ya subrayaba John Henry Newman en el siglo XIX, la verdadera formación no consiste en acumular datos ni en obtener prestigio externo, sino en ampliar la mente de los alumnos de forma que logren ser personas con «more thought, more mind, more philosophy, more true enlargement»³⁹. Solo una educación que conserve esta visión unitaria podrá garantizar la misión propia de un centro católico: formar personas capaces de pensar y vivir en la verdad.

De este modo, los criterios de éxito en la educación católica no se miden primariamente en números ni en encuestas, sino en la capacidad de formar hombres y mujeres con una mente unificada y un corazón arraigado en la verdad, en la libertad y en la caridad. Ésta es la eficacia genuina, porque brota de la sabiduría cristiana y no del mero cálculo.

Por todo ello parece cuando menos responsable considerar, bajo este ángulo, la urgencia de una formación excelente en los religiosos, en los sacerdotes y en los laicos comprometidos con la educación católica para hacer frente a estos retos con la excelencia y el rigor intelectual y la altura de miras que exige la situación. En los colegios y universidades el ministerio del capellán o del director debe completarse con un trabajo de amplitud y de profundidad con la evangelización de la cultura, con la formación de la cosmovisión católica de todos los saberes.

Todo esto debe mover a un discernimiento sobre la naturaleza misma de la educación católica y sobre el compromiso que la congregación de los legionarios de Cristo y el Regnum Christi han realizado con ella, como ámbito en el que despliegan su carisma, su espiritualidad y su ministerio.

III. Principales desafíos en la actualidad

La travesía de los puntos uno y dos ha mostrado que el pragmatismo –de escuela filosófica a mentalidad cultural– se traduce en practicismo institucional cuando coloniza prioridades, evaluaciones y decisiones en los centros católicos; es decir, cuando la institución habla de verdad, pero actúa con la lógica del éxito cuantifica-

to. *Un estudio desde Santo Tomás de Aquino*, defendida en la Facultad Eclesiástica de Filosofía, Universidad de Navarra, Pamplona 2011.

³⁹ J.H. NEWMAN, «Discourse VI. Knowledge Viewed in Relation to Learning», *The Idea of a University*, 149.

ble. El discernimiento evangélico («por sus frutos...») ha permitido depurar el equívoco: el fruto no es la suma de resultados, sino la autenticidad que brota de la verdad y de la caridad; y, en clave académica, Schindler, Juan Pablo II y Newman han mostrado que no hay universidad católica sin unidad del saber bajo un horizonte sapiencial en el que fe y razón se iluminan, y que la analogía del ser ofrece el marco para evitar tanto el reduccionismo tecnocrático como el confesionalismo metodológico. De aquí se sigue que medir la misión con parámetros meramente cuantitativos desfigura su naturaleza y que la integración fe-cultura no se logra por yuxtaposición de «extras», sino por forma de vida intelectual y comunitaria.

En consecuencia, en esta última parte no añadiremos una capa retórica, sino que traduciremos principios en decisiones. Primero, trataremos de reivindicar la sabiduría como virtud comunitaria –antídoto efectivo frente a la cultura del número–; segundo, trataremos de superar la dialéctica entre intelectualismo y anti-intelectualismo, a través del cultivo de virtudes de índole intelectual (como la *studiositas*) que unan verdad y caridad; tercero, mostrar la necesidad de institucionalizar espacios de formación filosófico-teológica con una orientación sapiencial para religiosos y laicos que sostengan la integración entre fe y cultura en los currículos; y, por último, reordenar el ejercicio del gobierno mediante un protocolo de discernimiento que someta la estrategia a los principios y evalúe frutos cualitativos (virtudes, integración de saberes, vida eclesial), y no solo indicadores. Así, los «desafíos» que planteamos no son un programa paralelo: entendemos que son el modo concreto de realizar en parte y custodiar aquello que hemos fundamentado en los capítulos precedentes –la crítica al practicismo, el criterio bíblico de los frutos, la adquisición y promoción de una *forma mentis* católica, la unidad del saber y la exigencia de identidad académica– en el día a día de colegios y universidades católicas.

Conviene hacer una aclaración: lo que sigue no busca uniformizar métodos ni mentalidades. Pretendemos ofrecer criterios de fin que admiten caminos diversos según contextos y tradiciones. La aplicación concreta exige gradualidad, prudencia y lectura de signos locales

A. Recuperación de la sabiduría como virtud vivida en comunidad

Frente a la tentación pragmatista de reducir el saber a mera utilidad inmediata, la tradición tomista ofrece una concepción de la sabiduría (*sapientia*) como virtud intelectual y teologal que ordena todo el conocimiento hacia sus causas últimas y, en definitiva, hacia Dios mismo. Tomás de Aquino enseña que la sabiduría, en cuanto virtud intelectual, «ordena las demás ciencias, juzgando de

ellas y disponiéndolas»⁴⁰, porque mira al fin último de todas las cosas y establece la jerarquía de los saberes. Pero también, como don del Espíritu Santo, la sabiduría perfecciona el juicio humano al hacernos gustar las realidades divinas desde dentro: es, por tanto, *sapida scientia*, un conocimiento «saboreado» que se convierte en forma de vida.

Esta doble dimensión –intelectual y teologal– es decisiva para la educación católica. Recuperar la sabiduría significa que las universidades y colegios no pueden contentarse con transmitir información útil ni con preparar para competencias profesionales, sino que deben enseñar a ordenar los saberes en relación con la verdad última y el bien del hombre. Tal recuperación no se realiza en abstracto ni en la conciencia individual aislada, sino en la vida comunitaria: en comunidades de estudio donde profesores y alumnos comparten la búsqueda de la verdad; en comunidades cristianas donde la liturgia y la vida espiritual alimentan la inteligencia; en comunidades educativas que hacen de la contemplación y del discernimiento un hábito institucional. Como recuerda Pieper, «el ocio es la base de la cultura»⁴¹, y solo allí donde se reserva espacio para la contemplación puede florecer una auténtica vida intelectual.

Ahora bien, esta comunidad educativa encuentra en el claustro de profesores su núcleo más decisivo. La síntesis de saberes, que Tomás entiende como ordenación de todas las ciencias hacia sus causas supremas, no es un esquema teórico que se imponga desde fuera: se encarna en la persona del maestro, en su capacidad de integrar lo que enseña dentro de una visión unitaria del mundo. Es el profesor quien, conformándose con Cristo –único Maestro de todos⁴²–, puede transmitir a sus alumnos no solo contenidos disciplinares, sino una manera sapiencial de mirar la realidad⁴³. En este sentido, el testimonio intelectual y espiritual del docente es el

⁴⁰ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae* II–II, q. 45, a. 1, t. IX, Ex Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide, Roma 1897, 106. (Traducción propia).

⁴¹ Cf. J. PIEPER, *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid 2024.

⁴² «Neque enim quisquam hominem docet nisi exteriora signa proferendo; sed docet ipse qui habitat in homine interior, Christus, qui est veritas» (SAN AGUSTÍN, *De Magistro*, c. 11, 38). «Solutus enim Christus est magister interior, quia ipse est veritas quae docet interiorius» (SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Super Evangelium S. Ioannis lectura*, cap. 1, lect. 13, Éditions du Cerf, Roma 1952, 35-36). «Solutus Deus interiorius docet, dum causat intellectum et habitum scientiae» (SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 117, a. 1., t. V, Ex Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide, Roma 1889, 547).

⁴³ «Christus dicitur magister, inquantum interiorius instruit per Spiritum Sanctum. Et omnes alii dicuntur magistri, inquantum sunt ministri huius veri Magistri» (SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, III, q. 42, a. 4, ad 2., t. XI, Ex Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide, Roma 1903, 381).

medio más eficaz para que la sabiduría fructifique en sus discípulos. Allí donde el claustro vive unido en esta búsqueda de la verdad y de la santidad, la escuela se convierte en un verdadero taller de sabiduría compartida.

Por ello, el primer desafío actual consiste en restaurar la sabiduría como virtud comunitaria. Esto implica dar centralidad al estudio silencioso y a la reflexión profunda en medio de una cultura de la prisa, crear espacios protegidos de diálogo interdisciplinar que integren fe y razón, y valorar institucionalmente la docencia y la investigación que apuntan a la unidad del saber. Allí donde la sabiduría se convierte en el alma compartida de la vida académica, la educación católica no solo resiste la lógica del número, sino que ofrece una alternativa convincente: formar personas capaces de juzgar rectamente, de ordenar sus conocimientos y de vivirlos como camino de verdad y de amistad con Dios.

B. Superación de la dialéctica entre intelectualidad y el anti-intelectualismo

En no pocos ambientes católicos se ha instalado una dialéctica empobrecedora: de un lado, quienes entienden la misión educativa casi exclusivamente como transmisión de doctrina o acumulación de erudición –un intelectualismo cerrado en sí mismo–; de otro, quienes reaccionan contra este modelo reduciendo la formación a un activismo anti-intelectual, centrado en proyectos prácticos, iniciativas sociales y gestión de experiencias⁴⁴. Ambas posturas, aunque opuestas en apariencia, comparten un mismo presupuesto: la ruptura entre verdad y vida, entre saber y amor⁴⁵. Mientras el intelectualismo reduce la educación a un ejercicio mental desvinculado de la realidad, el anti-intelectualismo la convierte en mera acción sin principios, fácilmente colonizada por la lógica pragmatista.

La tradición del pensamiento de la Iglesia permite superar esta dialéctica al situar en el centro las virtudes intelectuales, que ordenan el acto de conocer hacia la verdad, y especialmente la virtud de la *studiositas*. Tomás, siguiendo a Aristóteles, distingue entre la *studiositas*, que regula el deseo de conocer conforme al fin último,

⁴⁴ Cf. A. MACINTYRE, *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield, Lanham 2009. MacIntyre aborda la tensión entre una universidad que se limita a la erudición y la que se vuelca en prácticas sociales, insistiendo en que la tradición católica busca integrar contemplación y acción.

⁴⁵ Cf. J. PIEPER, *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid 1976. Pieper dedica un capítulo a la *studiositas* como parte de la templanza intelectual, con una crítica a la dispersión (*curiositas*) y al intelectualismo vacío.

y la *curiositas*, que dispersa la mente en datos inútiles o dañinos⁴⁶. El intelectualismo cae en *curiositas* cuando busca el conocimiento como prestigio o acumulación estéril; el anti-intelectualismo, por su parte, incurre en otra forma de *curiositas*: despreciar el valor del saber y distraerse en un activismo que rehúye la contemplación. Solo la *studiositas* permite mantener unido el ejercicio intelectual con la vida moral y espiritual, ordenando el estudio a la sabiduría y, en último término, a Dios. En esta clave, se entiende que la formación católica no puede renunciar ni al rigor del pensamiento ni a la exigencia de la caridad: ambas se integran en la virtud que busca la verdad para vivirla.

Para las instituciones educativas católicas, este planteamiento implica un doble desafío. En primer lugar, evaluar la excelencia académica no solo por la erudición acumulada ni por los proyectos realizados, sino por la capacidad de integrar pensamiento y acción en una visión unitaria. El docente verdaderamente católico no es ni un puro transmisor de información ni un mero gestor de experiencias, sino un testigo de sabiduría que une enseñanza, contemplación y vida. En segundo lugar, es necesario configurar la vida académica de manera que premie las prácticas sapienciales: tutorías personales donde el profesor acompaña el crecimiento intelectual y espiritual del alumno; espacios de diálogo interdisciplinar donde las ciencias y la teología se iluminan mutuamente; criterios de investigación que prioricen no solo la visibilidad cuantitativa, sino también la contribución a la verdad del hombre y al bien común. Así, la dialéctica entre intelectualismo y anti-intelectualismo se disuelve en una síntesis más profunda: la de una vida académica regida por la *studiositas*, donde el conocimiento se busca con humildad, se ordena a la verdad y se hace fecundo en la caridad.

La superación de la dialéctica entre intelectualismo y anti-intelectualismo no puede quedarse en una actitud personal de profesores y alumnos; necesita también de estructuras institucionales que encarnen y sostengan esa integración. Si el antídoto contra la *curiositas* es la *studiositas*, su cultivo no se da de manera espontánea, sino a través de espacios concretos de formación que hagan posible una vida intelectual orientada por la sabiduría. En este sentido, se impone como desafío decisivo la creación de ámbitos estables de estudio filosófico y teológico con orientación sapiencial, capaces de iluminar y articular los demás saberes. A ello dedicamos el siguiente apartado.

⁴⁶ «*Studiositas importat quandam rectitudinem voluntatis circa studium scientiae, prout scilicet homo ordinat voluntatem suam ad bene considerandum quod homo debet considerare*» (SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 166, a. 2.)

C. Fomentar espacios de formación en filosofía y teología sapiencial en la vida religiosa

Si la educación católica necesita recuperar la sabiduría como forma de vida intelectual y comunitaria, este desafío interpela con especial fuerza a la vida religiosa, que históricamente ha custodiado la unidad entre oración, estudio y misión. Y muy especialmente a aquellas instituciones de vida religiosa o aquellos sacerdotes que participan del ministerio de la enseñanza o que desarrollan su carisma y su ministerio en el ámbito educativo. El Concilio Vaticano II recordó que «el estudio de la Sagrada Escritura, de la liturgia, de la teología, de la espiritualidad y de la historia de la vida religiosa, juntamente con una formación conveniente en las ciencias humanas, ha de contribuir a la madurez espiritual y doctrinal de los religiosos»⁴⁷. Allí donde este fundamento se debilita, la vida consagrada corre el riesgo de reducirse a un activismo pastoral o a una gestión de obras, perdiendo su función profética de encarnar un estilo de vida arraigado en la contemplación de la verdad.

Como hemos visto, santo Tomás de Aquino enseñaba que corresponde al sabio “ordenar” todas las cosas, porque la sabiduría es el conocimiento de las causas últimas. Esta tarea no se limita a un ejercicio individual, sino que se traduce en una comunidad de discernimiento, donde filosofía y teología proporcionan el horizonte común. Por eso en el decreto *Optatam totius* se subrayaba que la formación filosófica ha de ofrecer «un conocimiento sólido y coherente del hombre, del mundo y de Dios, apoyados en el patrimonio filosófico perennemente válido»⁴⁸, mientras que la formación teológica «ha de alimentarse constantemente de la palabra de Dios y de la Tradición, y nutrir la vida espiritual y pastoral»⁴⁹. Cuando la vida religiosa descuida este doble pilar, la acción apostólica se vuelve vulnerable a la lógica pragmatista, pues carece de raíz sapiencial.

De ahí que documentos posteriores hayan insistido en lo mismo. En la exhortación pastoral *Pastores dabo vobis* el Papa Juan Pablo II advierte que la formación intelectual tiene como fin «ofrecer un conocimiento de la fe en su integridad [...] de tal manera que se pueda superar una pura ciencia nocionística y llegar a aquella inteligencia del corazón que sabe “ver” primero y es capaz después de

⁴⁷ CONCILIO VATICANO II, Decreto *Perfectae caritatis sobre la adecuada renovación de la vida religiosa* (1965), n. 6, en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_perfectae-caritatis_sp.html [consultado el 19 de septiembre de 2025].

⁴⁸ CONCILIO VATICANO II, *Optatam totius* n. 14.

⁴⁹ CONCILIO VATICANO II, *Optatam totius*, n. 16.

comunicar el misterio de Dios a los hermanos»⁵⁰ de modo que pueda confrontarse con la cultura del tiempo presente. Esta formación debe apoyarse en la filosofía, que puede aportar los fundamentos necesarios para generar una visión del mundo que se pueda conjugar con la tradición teológica de la Iglesia:

Un momento esencial de la formación intelectual es el estudio de la *filosofía*, que lleva a un conocimiento y a una interpretación más profundos de la persona, de su libertad, de sus relaciones con el mundo y con Dios. Ello es muy urgente, no solo por la relación que existe entre los argumentos filosóficos y los misterios de la salvación estudiados en teología a la luz superior de la fe, sino también frente a una situación cultural muy difundida, que exalta el subjetivismo como criterio y medida de la verdad. Solo una sana filosofía puede ayudar a los candidatos al sacerdocio a desarrollar una conciencia refleja de la relación constitutiva que existe entre el espíritu humano y la verdad, la cual se nos revela plenamente en Jesucristo⁵¹.

Y la instrucción *Potissimum institutioni* recuerda que sin sólida formación filosófica y teológica los religiosos se exponen al riesgo de un activismo sin raíces⁵². Estos textos expresan lo que la tradición de la Iglesia católica ya contenía de antiguo: la sabiduría, como virtud intelectual y don del Espíritu, debe vivirse y transmitirse en comunidad. Es esta sabiduría, fruto del amor de Dios, la virtud que puede hacer germinar en el espíritu de los profesores y alumnos una verdadera mirada católica de la realidad. Por eso, resulta urgente que la vida religiosa –quienes dirigen, alientan y apoyan con su servicio y su ministerio a los centros educativos– fomente espacios estables de formación sapiencial: programas integrados de filosofía, teología y espiritualidad; seminarios comunitarios de estudio; tiempos de lectura orante que vinculen liturgia y contemplación con la docencia y la misión. Solo así, en fidelidad al magisterio reciente, la vida consagrada podrá sostener con autenticidad una

⁵⁰ JUAN PABLO II, Exhortación pastoral *Pastores dabó vobis sobre la formación de los sacerdotes en la situación actual* (1992), n. 51, en https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html [consultado el 19 de septiembre de 2025].

⁵¹ JUAN PABLO II, *Pastores dabó vobis*, n. 52.

⁵² Cf. CONGREGACIÓN PARA LOS INSTITUTOS DE VIDA CONSAGRADA Y LAS SOCIEDADES DE VIDA APOSTÓLICA, *Potissimum institutioni, Orientaciones sobre la formación en los Institutos religiosos* (1990), n. 65, en https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_02021990_directives-on-formation_sp.html [consultado el 24-09-2025].

misión educativa que sea verdadera irradiación de la sabiduría de Cristo⁵³.

D. Traducción de las estrategias a los principios: revisión sobre el proceso del discernimiento en la formación y en el ministerio

El último desafío se sitúa en el ámbito del gobierno institucional y comunitario. La experiencia muestra que incluso en instituciones con un ideario claro y una identidad confesional definida, las decisiones se toman con frecuencia según criterios de eficacia, de prestigio o de sostenibilidad económica inmediata. El riesgo es evidente: transformar la misión en una estrategia, y la estrategia en una hoja de ruta desligada de la verdad del Evangelio. Frente a esta lógica, es imprescindible recuperar un discernimiento sapiencial que someta las decisiones concretas a la jerarquía de los principios y a la primacía de la verdad sobre la utilidad.

Este discernimiento, como recuerda san Ignacio en sus Ejercicios Espirituales, no consiste en aplicar recetas automáticas, sino en una lectura espiritual de la realidad en la que se distinguen los espíritus y se busca la mayor gloria de Dios. A nivel institucional, ello exige formular preguntas previas a cada decisión: ¿qué visión de la persona subyace en esta medida? ¿Qué bienes superiores se protegen o se ponen en riesgo? ¿Los medios propuestos son compatibles con la verdad y la caridad? ¿Qué frutos se esperan en términos de crecimiento de virtudes, integración de fe y cultura, vida espiritual de la comunidad? Estas preguntas trasladan la lógica evangélica de los frutos al ámbito organizativo, de modo que la eficacia se mide no solo en números o indicadores, sino en la fecundidad real para la misión de la Iglesia.

El magisterio reciente ha insistido en este punto. Como hemos visto, Francisco advertía contra «la primacía al pragmatismo de los números», recordando que en ellos «nos buscamos a nosotros mismos y nos complacemos en el control que nos da esta lógica, que no tiene rostros y que no es la del amor, sino que ama los números»⁵⁴. La verdadera reforma no consiste en multiplicar planes estratégicos, sino en dejarse guiar por el Espíritu en un proceso de discernimiento que tenga como referencia el fin último y el bien integral de la persona. En este sentido, un protocolo breve de discer-

⁵³ Cf. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Las personas consagradas y su misión en la escuela*, en https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_sp.html [consultado el 24-09-2025].

⁵⁴ FRANCISCO, *Homilía de la misa crismal* (14 de abril de 2022), en: <https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2022/documents/20220414-omelia-crisma.html> [consultado el 23-09-2025].

nimiento institucional puede ayudar a las comunidades religiosas y educativas a ordenar sus decisiones según cuatro pasos: primero, la verdad, identificar la afirmación de verdad que está en juego y cómo se protege la dignidad de la persona; segundo, el bien, discernir qué bienes superiores se promueven y cuáles podrían verse comprometidos; tercero, los medios, examinar si los medios empleados son intrínsecamente coherentes con los fines; y cuarto, los frutos: evaluar los frutos esperados en términos de virtudes, unidad fe-cultura y vida eclesial, y prever cómo constatar su presencia cualitativamente en el tiempo.

De este modo, la institución católica evita reducir el discernimiento a un mero cálculo de costes y beneficios, y se convierte en un espacio donde las estrategias se subordinan a los principios. La fidelidad a la misión se verifica, entonces, no tanto por la consecución inmediata de objetivos, sino por la capacidad de mantenerse enraizada en la verdad y de producir frutos evangélicos que permanezcan (cf. *Jn* 15,16). Solo así puede resistirse la tentación pragmática y garantizar que la acción educativa se despliegue siempre bajo la luz de la sabiduría cristiana.

Para cerrar este último apartado, concluimos con una síntesis final: hemos sostenido que el pragmatismo, cuando deviene criterio rector, desfigura la educación católica; y que la alternativa no es uniformidad, sino una *forma mentis*, es decir, una unidad de saber y de vida que integra fe y razón en clave sapiencial. Los criterios de fin aquí propuestos admiten múltiples caminos según métodos y contextos; requieren gradualidad, discernimiento y evaluación de frutos más que de cifras. La misión educativa será fiel cuando ayude a que las personas sean capaces de buscar, amar y testimoniar la verdad y no solo «hagan». Ésta es la única eficacia que no traiciona el Evangelio, porque brota de Él y a Él conduce.