

La custodia del asombro: Educar en la vida universitaria de hoy

AUTOR:

Agustín Larson

PPE Universidad de Navarra.

Investigador Asociado Faro UDD

Concepción.

Resumen

1. La universidad solo puede cumplir su función de educar cuando conserva el asombro como impulso intelectual. Sin la capacidad de sorpresa ante lo cotidiano, el saber se reduce a mera información técnica.
2. A partir de John Henry Newman, es posible sostener que la universidad debe incentivar hábitos intelectuales estables que permitan comprender la realidad con criterio, en vez de acumular meros contenidos especializados.
3. El acto de leer permite acceder al sentido de las cosas y cuestionar las propias certezas. Desde esa premisa, se propone una medida concreta: el seminario de grandes libros. Dicha fórmula educativa tiene el potencial de generar diálogo, confrontación de ideas y la respuesta conjunta de algunas interrogantes.
4. La aceleración, la especialización exacerbada y la obsesión por cumplir por los estándares métricos contemporáneos amenazan el núcleo del proyecto universitario. La institución seguirá probablemente funcionando, pero sin asombro continuará vaciándose.

La custodia del asombro:

Educación en la vida universitaria de hoy

Agustín Larson

Esta reflexión se genera a partir de la lectura de la edición anterior de este espacio, en la que Miguel Ángel Fernández aborda la vida universitaria como un ámbito definido por una doble exigencia: descubrir y comunicar.⁽¹⁾

La universidad aparece allí como el lugar en el que el conocimiento se descubre y se comparte en una dinámica que compromete a la inteligencia en su conjunto. El presente ensayo se sitúa en continuidad con esa tesis, pero propone desplazar el foco. Antes de descubrir y comunicar es necesario preguntarse por aquello que hace posible ambas operaciones: el asombro.

El asombro no debe entenderse como un estado afectivo pasajero ni como una disposición psicológica propia de ciertos temperamentos curiosos. Reducirlo a esa dimensión sería desconocer su estatus filosófico. Constituye, más bien, el punto de partida de todo conocimiento en un sentido estricto. Así lo formula Aristóteles: “los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por el asombro”.⁽²⁾ El asombro irrumpe allí donde lo real deja de ser obvio y se sustrae a la familiaridad para que nazca una pregunta y, con ella, la posibilidad misma del saber. Cuando el asombro se extingue, el conocer pierde su sentido, el descubrimiento se degrada en acumulación de información y la comunicación en mera transferencia técnica de contenidos. La pregunta, finalmente, cede su lugar a respuestas que no logran interpelar a nadie.

En ese escenario, la universidad puede continuar funcionando con normalidad en sus dimensiones externas (publicaciones, evaluaciones, métricas de productividad).

Sin embargo, al mismo tiempo, experimentará una forma de vacío interno difícil de advertir. Lo que está en juego con el asombro, por tanto, es su núcleo: la posibilidad misma de que el saber sea algo más que un ejercicio técnico —por supuesto importante— y vuelva a ser una experiencia de encuentro con la realidad.

Nuestra reflexión se llevará a cabo en cuatro secciones. En primer lugar, se examina el vínculo entre asombro y formación del juicio, a partir de la tradición de la educación liberal. En este punto pondremos especial atención en algunos escritos de John Henry Newman. En segundo lugar, se analiza la lectura como mediación del sentido desde la hermenéutica de Paul Ricoeur. Ambos autores, pese a pertenecer a tradiciones distintas, tienen puntos en común que vale la pena mencionar. En tercer lugar, se elabora una propuesta concreta: el seminario universitario de grandes libros. Ese espacio tiene el potencial para que la comprensión madure a través del diálogo y la contraposición de ideas. Por último, consideraremos algunas dificultades contemporáneas que, a veces, tensionan estas condiciones formativas.

I. El asombro y la formación del juicio

Comenzaremos esta reflexión desde una aproximación que permite precisar con rigor el carácter formativo del asombro: la educación liberal. La educación liberal es la que busca formar personas capaces de comprender la estructura del todo, percibiendo relaciones, analogías y distinguiendo jerarquías. Si en la filosofía clásica el asombro aparece como el origen del filosofar, es en la reflexión moderna sobre la universidad donde ese origen se traduce en una teoría de la formación intelectual.

Esto se debe, por supuesto, a que la universidad como tal se desarrolla en su forma más actual en los últimos siglos. En este punto, *La idea de una universidad* de John Henry Newman ofrece una de las formulaciones más exigentes de lo que significa educar.⁽³⁾

Para el doctor de la Iglesia, la universidad es una institución orientada a la formación de la inteligencia. Conseguir aquello supone cultivar en el estudiante una cualidad estable, una cierta disposición del entendimiento que modifica su modo de relacionarse con lo real. Newman denomina a esta disposición hábito intelectual o hábito filosófico, fruto de la educación liberal.⁽⁴⁾

La noción de hábito que emplea Newman —heredada de la tradición clásica y medieval, especialmente de Tomás de Aquino— permite comprender que el saber universitario no es, en su núcleo más propio, un estado puntual transitorio, sino un modo de ser. Es, más bien, una disposición adquirida y constante que inclina al sujeto a obrar de un cierto modo con facilidad, connaturalidad y gozo.⁽⁵⁾ Según esta visión, el universitario verdaderamente educado es aquel que ha adquirido una inteligencia que le permite orientarse en la complejidad de lo real.

Ahora bien, sería un error entender esta forma de comprender como una estructura meramente lógica o externa, como si se tratara de un sistema de conceptos correctamente dispuestos. Con la noción de Newman buscamos hacer referencia a una forma viva de comprensión. La mente educada, más allá de organizar contenidos, reconoce la verdad con cierta connaturalidad mediante una afinidad interior que le permite orientarse en lo real sin necesidad de reconstruir todo desde cero. Aquí es donde la tradición de las virtudes intelectuales adquiere toda su relevancia.

El hábito intelectual no es unívoco, pues se despliega en una pluralidad de virtudes que perfeccionan distintas dimensiones del entendimiento. De esa manera, la tradición clásica distingue,⁽⁶⁾ entre otras, la inteligencia de los principios (*intellectus*), la ciencia (*scientia*), la sabiduría (*sapientia*) y la prudencia (*prudentia*). Aquí no nos detendremos en analizar qué significa cada una de ellas. Sin embargo, todas configuran un modo específico de relación con la realidad: la captación inmediata de lo evidente, el conocimiento demostrativo, la comprensión de las causas últimas y la deliberación recta en el ámbito de la acción. En esta arquitectura clásica se encuentra una formulación moderna particularmente sugerente en la obra de Newman. El teólogo describe así el fruto de la educación liberal como la formación del ya tan mencionado hábito intelectual, cuyos rasgos característicos son la libertad, la equidad, la ecuanimidad, la moderación y la sabiduría.⁽⁷⁾

Lejos de constituir una lista heterogénea de disposiciones, estos atributos pueden ser leídos como la expresión aterrizada de aquellas virtudes intelectuales. La secuencia sería, más o menos, la siguiente. Primero, la libertad nombra una inteligencia que no queda prisionera de un único punto de vista y que puede recorrer el campo del saber sin rigidez. Segundo, la equidad introduce una capacidad de juicio que atiende a las cosas según su peso propio, evitando tanto la simplificación como el exceso. Tercero, la ecuanimidad expresa una relación no ansiosa con el conocimiento, en la que la inteligencia puede demorarse sin precipitar sus conclusiones. Cuarto, la moderación regula el ejercicio del pensamiento, manteniéndolo en una proporción que impide tanto la dispersión como el dogmatismo. Quinto, la sabiduría, finalmente, recoge estas disposiciones en una forma de comprensión que ordena el conjunto y permite situar cada cosa en su lugar.

Lo decisivo aquí es advertir que estas virtudes no operan de manera aislada. Forman parte de un conjunto que configura la capacidad de juicio, entendiendo el juzgar como el acto por el cual la inteligencia, formada por estos hábitos, discierne lo verdadero en una situación concreta, lo que requiere tanto rigor como apertura: rigor para no caer en la arbitrariedad, apertura para no reducir lo real a esquemas previamente fijados.

Es precisamente en este punto donde el asombro revela su función estructural, como condición permanente que permite que las virtudes intelectuales se mantengan vivas. Sin asombro, el hábito se rigidiza, convirtiéndose en un sistema cerrado que ya no reconoce nada fuera de sí mismo. Con asombro, en cambio, el hábito conserva su carácter dinámico, permaneciendo abierto a lo real, capaz de dejarse interpelar.

II. La lectura y la mediación del sentido

Si el asombro ilumina una posible pregunta, el acto de leer constituye el espacio donde la interrogante adquiere una forma definitiva y sofisticada. No basta, entonces, con que la inteligencia sea sacudida por la irrupción de lo real; es necesario que ese movimiento encuentre una mediación que lo sostenga, lo articule y lo conduzca hacia una mejor comprensión. Si Newman permite comprender cómo se forma la inteligencia, la obra de Paul Ricoeur permite precisar cómo esa inteligencia accede al sentido. El paso de uno a otro implica, sin un cambio de problema, un desplazamiento de nivel: la formación del juicio a las mediaciones a través de las cuales ese juicio se ejerce.

Según la educación liberal, un ámbito fundamental en la experiencia universitaria es la lectura entendida en sentido fuerte. Ella constituye el lugar en que el encuentro con el sentido se vuelve posible a través de mediaciones constitutivas, es decir, estructuras (como el lenguaje, los símbolos y los textos) que no sólo transmiten significado, pero que hacen posible que algo sea comprendido como significativo. Como ha sugerido Paul Ricoeur, la relación del sujeto con la realidad está siempre atravesada por estructuras simbólicas que median, configuran y, en cierto modo, hacen posible la comprensión misma.⁽⁸⁾ El lenguaje sería el medio en el que ese mundo se articula como significativo. Así, comprender no precede a la interpretación; acontece en ella.

Desde esta perspectiva, la lectura deja de ocupar un lugar subordinado en la vida intelectual para revelarse como una de sus operaciones. Lo escrito posee una fuerza singular precisamente porque no se agota en la intención de su autor. Una vez mecanizado en el papel, adquiere cierta autonomía y se abre a múltiples interpretaciones. Esta distancia (entre el texto y su origen, entre el texto y el lector) hace posible que el sentido se despliegue más allá de su contexto inicial y ofrezca al lector un mundo que no coincide con el suyo.

En consecuencia, leer implica entrar en un mundo y dejarse regir por su lógica y su estructura de significados. A su vez, dicha lógica y estructura organizan la experiencia: seleccionan, jerarquizan y dan forma a lo que aparece y necesita ser interpretado. En ese encuentro, el comprender alcanza al objeto, pero también al sujeto que comprende, de tal forma que el horizonte desde el cual se interpreta comienza a reordenarse. Según Paul Ricoeur denomina a este proceso “apropiación”, donde el mundo del texto reconfigura la autocomprensión del lector.⁽⁹⁾

En ese punto, la lectura ofrece un ámbito en el que el asombro puede sostenerse y adquirir consistencia. En su origen, el asombro irrumpe como un desajuste: lo que parecía claro pierde su evidencia, y algo irrepresentable se insinúa. La lectura, no obstante, mantiene abierta esa fisura y la hace habitable. Introduce una forma, una posibilidad de elaboración que permite que la inteligencia permanezca en la tensión sin precipitar su clausura. El texto, sin eliminar la extrañeza, la conduce hacia una comprensión que conserva su espesor.

Este proceso se inscribe en un horizonte intelectual marcado por la crítica.⁽¹⁰⁾ El lenguaje puede ocultar tanto como revela, está atravesado por intereses, estructuras y mediaciones que impiden toda ingenuidad. Y esa conciencia ha obligado a la inteligencia a desconfiar de las evidencias inmediatas y a someter el sentido a examen. Ahora bien, si esta actitud se convierte en principio único, el texto quedaría reducido a un objeto de análisis permanente y la interpretación desorientada hacia un desmontaje que no reconoce ningún punto de reposo.

La inflexión propuesta por Ricoeur introduce una posibilidad distinta. La llamada “segunda ingenuidad” nombra una disposición que, ya habiendo atravesado la crítica y desde esa travesía, recupera la apertura al sentido.⁽¹¹⁾ La lectura se sitúa entonces en una tensión sostenida entre sospecha y acogida, que es lo que entendemos por asombro. El lector no abdica del rigor, pero tampoco renuncia a la posibilidad de que el texto diga algo que merezca ser recibido.

III. El seminario como lugar de gestación

Si la lectura ha sido comprendida como el ámbito en el que el asombro encuentra mediación y comienza a adquirir forma, entonces la cuestión que se impone es su maduración. Al interpretar, la inteligencia no permanece en un estado definitivo. La comprensión que surge en la lectura se presenta como abierta, atravesada por zonas de claridad y de opacidad. Este carácter inacabado introduce una exigencia interna. Ella reclama que lo comprendido sea contrastado, puesto en relación con otras posibles lecturas y sometido a un proceso que permita afinarlo. En ese tránsito la dimensión comunitaria del conocimiento emerge con necesidad propia.

La mediación del sentido, tal como ha sido descrita a partir de Paul Ricoeur, implica siempre una pluralidad de interpretaciones posibles. El texto no se agota en una única lectura y esta apertura exige un espacio en el que las distintas aproximaciones puedan encontrarse sin perder su referencia común. La comprensión se profundiza en la medida en que se expone a otras comprensiones. Y ese movimiento hace visible una estructura fundamental en que la inteligencia avanza cuando se deja interpelar por perspectivas que no coinciden con la propia.

El seminario de grandes libros ofrece precisamente el ámbito en el que este proceso puede desplegarse de manera ordenada. En términos simples, este seminario constituye una metodología basada en la lectura de obras clásicas. Su aparición, que no responde sólo a una decisión metodológica externa, posibilita el desarrollo mismo de la dinámica que se ha descrito.

Lo que en la lectura ha comenzado como experiencia individual encuentra en el seminario de grandes libros su continuación natural en una experiencia compartida. La palabra pronunciada en ese espacio lleva consigo el peso de un encuentro previo con el texto, y se expone a una instancia en la que puede ser confirmada, matizada o transformada.

La etimología del término permite comprender con mayor profundidad la naturaleza de este espacio. La palabra *seminarium* en latín remite al lugar donde la semilla es acogida para iniciar un proceso de crecimiento que requiere tiempo y condiciones adecuadas. De modo análogo, el sentido, recibido en la interioridad, comienza a desarrollarse en un ámbito común que favorece su maduración. La comprensión, que no aparece como un resultado inmediato, es un crecimiento que atraviesa distintas etapas y que encuentra su forma a través de un trabajo sostenido.

En el espacio del seminario, las distintas lecturas entran en relación bajo la referencia común del texto. Esta referencia introduce una orientación que impide la dispersión y confiere unidad al diálogo. Cada intervención se mide en relación con el texto, lo que exige atención al lenguaje, precisión en la argumentación y disposición a revisar lo ya pensado. La conversación avanza en la medida en que las interpretaciones se afinan, se confrontan y se ordenan en torno a una realidad que ninguna de ellas agota. El diálogo adquiere así una forma específica, en que la palabra se ejerce como búsqueda compartida. La intervención de cada participante implica un ejercicio de responsabilidad intelectual, de dar razón de lo que se ha comprendido, atender a las objeciones y reconocer la fuerza de interpretaciones más adecuadas. Este proceso introduce una disciplina interna que configura el pensamiento y fortalece la capacidad de juicio.

En el seminario de grandes libros la comprensión deja de situarse frente al estudiante como un contenido delimitado y pasa a formar parte de su modo de ver. El texto permanece como referencia, pero su sentido se ha incorporado a la estructura del juicio. El alumno advierte que su forma de leer, de preguntar y de comprender ha sido transformada.

IV. Reflexión final: la dificultad contemporánea

El recorrido realizado permite situar con mayor precisión el punto de tensión de la vida universitaria contemporánea. Lo que se ha descrito —la apertura del asombro, la mediación de la lectura y la maduración del sentido en el seminario— exige condiciones que hoy resultan cada vez más inestables.

La aceleración constituye el rasgo dominante, organizando el tiempo académico en función de resultados inmediatos, medibles y comparables. La producción de conocimiento se somete a una lógica que privilegia la cantidad, la novedad y la circulación rápida, donde importa más ser leído que decir algo de valor. En este marco, la permanencia en el problema, la lentitud de la lectura y la formación del juicio aparecen como prácticas marginales, e incluso problemáticas. La inteligencia se orienta hacia la resolución eficiente antes que hacia la comprensión.

A esta lógica se suma la hiperespecialización del saber, la que, si bien ha permitido avances indiscutibles, ha fragmentado el horizonte del conocimiento. Cada disciplina delimita su objeto con rigor, a costa de una creciente desconexión. El estudiante aprende a operar con precisión en un campo acotado, pero encuentra escasas ocasiones para situar ese saber en el conjunto de la realidad.

El problema adopta así la forma de una desarticulación sutil. La inteligencia accede a una cantidad creciente de información, pero presenta dificultades para ordenarla en un horizonte significativo, impidiendo que se integre en el juicio.

En este contexto, el asombro se debilita. La exposición constante a estímulos reduce la capacidad de detenerse ante lo real, pues la novedad pierde su fuerza interrogativa. El mundo ya no comparece, así, como aquello que exige ser comprendido, sino como un flujo que debe ser procesado. La universidad, sin embargo, continúa funcionando técnicamente, pero poniendo en juego la formación de una inteligencia capaz de sostener la apertura del asombro, recorrer con rigor las mediaciones del sentido y participar en una búsqueda común que configure su juicio, renunciando, en último término, al núcleo formativo —el suyo propio— de la universidad.

Este ensayo partió de una pregunta aparentemente sencilla: qué hace posible que la universidad sea un espacio de descubrimiento y comunicación de lo descubierto. La respuesta que se fue elaborando a lo largo de estas páginas apunta al asombro, no como un estado de ánimo sino como la condición que mantiene viva la inteligencia, abierta a lo real, capaz de seguir preguntando.

Esa condición, se vio, no opera en el vacío. Necesita mediaciones, apareciendo la lectura como el espacio donde el asombro adquiere forma y el seminario como el lugar donde la comprensión se contrasta y madura. Todo aquello necesita tiempo, que es precisamente lo que la lógica contemporánea del conocimiento tiende a comprimir.

Referencias:

- ⁽¹⁾ Miguel Ángel Fernández, *Descubrir y comunicar en la vida universitaria* (Faro en Debate n.º 42) (Santiago: Faro UDD, 2026).
- ⁽²⁾ Aristóteles, *Metafísica* (Madrid: Gredos, 1970), 982b–983a.
- ⁽³⁾ John Henry Newman, *La idea de una universidad* (Santiago: Ediciones UC, 2016).
- ⁽⁴⁾ John Henry Newman, *La idea de una universidad*.
- ⁽⁵⁾ Ibid. I-II, q.49, a.1.
- ⁽⁶⁾ Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* (New York: Christian Classics, 1981), I-II, q.57, a.2.
- ⁽⁷⁾ Newman, *La idea de una universidad*, 89.
- ⁽⁸⁾ Paul Ricoeur, *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning* (Texas: Texas Christian University Press, 1976).
- ⁽⁹⁾ Ibid., 43–44.
- ⁽¹⁰⁾ Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. (New Haven: Yale University Press, 1970), 32
- ⁽¹¹⁾ Paul Ricoeur, *The Symbolism of Evil* (Boston: Beacon Press, 1967), 351.

Otros Faro en Debate

- *Faro en Debate N°42: “Descubrir y comunicar en la vida universitaria”*
- *Faro en Debate N°38: “Diez libros que todo científico social debería leer: Claves para el pensamiento social”*

PARA CITAR ESTE DOCUMENTO:

Larson, A. (2026). *La custodia del asombro: Educar en la vida universitaria de hoy*. Faro en Debate N°43. Núcleo de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad del Desarrollo. Concepción, Chile.

- Los planteamientos expresados en este texto son de exclusiva responsabilidad de su autor y no reflejan necesariamente las posiciones institucionales de Faro UDD.

Faro UDD

Núcleo de Humanidades y Ciencias Sociales



Faro UDD es un centro interdisciplinario de humanidades y ciencias sociales creado por la Universidad del Desarrollo. Ha sido concebido como un espacio académico de reflexión, que busca contribuir al bienestar de Chile y sus ciudadanos, mediante la generación de contenidos sólidos, el enriquecimiento del debate público nacional, y la formación de talento académico joven, todo ello en relación con la fundamentación ética de la democracia representativa y de la sociedad libre.

 @faro_udd

 @faro_udd

 faro udd

 faro@udd.cl

Página web: faro.udd.cl