

## DESFRAGMENTAR LA UNIVERSIDAD: EL *CORE CURRICULUM* COMO MARCO INTEGRADOR DE SABERES<sup>1</sup>

Rafael García Pérez<sup>2</sup>

---

**RESUMEN:** La desfragmentación de la vida de las personas y de la sociedad actual se proyecta también en el ámbito universitario. Asistimos a una creciente compartimentalización del saber, presente en el diseño de los planes de estudio; en la organización institucional de las universidades en facultades independientes, o en departamentos y áreas de conocimiento muchas veces incomunicados. La solución a esta fragmentación del saber, contraria a la esencia de la institución universitaria, pasa por ofrecer una formación intelectual que haga posible la integración de los conocimientos especializados en una unidad superior. En esta tarea, el *Core Curriculum* puede contribuir decisivamente. El *Core Curriculum*, nacido en USA en los años 20 en universidades de Chicago y Columbia, es un conjunto de asignaturas, normalmente de tipo humanístico, comunes a todos los estudiantes con independencia de la carrera que cursen. En la Universidad de Navarra existe también un *Core Curriculum*. Su finalidad principal es contribuir al desarrollo de la madurez intelectual de los estudiantes a través del estudio y reflexión sobre las grandes cuestiones de la existencia humana: el sentido y finalidad de la vida, el problema del mal, la libertad, el amor, Dios en sí mismo y en su relación con el hombre, etc. Esta búsqueda de la verdad es el camino para que los estudiantes alcancen por sí mismos una interpretación global de la realidad, que dote de sentido sus vidas y ofrezca un marco de integración para el resto de materias que cursan en su Grado.

**PALABRAS CLAVE:** core curriculum, desfragmentación, unidad del saber, grandes libros, universidad

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el V Encuentro Internacional de Humanidades, celebrado en la Universidad de Los Andes, del 21 al 24 de octubre de 2014. Corregida y ampliada para esta publicación en 2017. Este texto sirvió de base para la III lección “Los fines de la Educación”, impartida por el autor el 30 de enero de 2018, en la Universidad de Navarra.

<sup>2</sup> Profesor Titular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Navarra. Email: rgperez@unav.es.

La *desfragmentación* es una operación de acomodación de archivos de información en áreas contiguas de un disco informático. El uso ordinario de una computadora, mediante la escritura y reescritura de archivos, provoca con el tiempo su fragmentación, de modo que la información que contienen queda dispersa en diferentes puntos del disco duro.

En la vida corriente, esta ruptura de la unidad de la información tiene fácil solución. Hay programas informáticos que en pocos minutos *desfragmentan* el disco duro restituyendo la unidad perdida. Sin embargo, la realidad social se diferencia sustancialmente de la realidad informática. Ni la fragmentación de la vida ni la del conocimiento han seguido un proceso tan lineal; tampoco su reversión parece realizable de manera automática. Precisamente por esto, el análisis del contexto social y cultural en que vive la Universidad contemporánea, y la búsqueda de caminos que ayuden a superar la situación presente, son tareas que exigen tiempo y compromiso por parte de quienes tienen algún tipo de responsabilidad en el ámbito universitario.

La presente intervención quiere, así, enmarcarse en unas palabras pronunciadas por Benedicto XVI en el encuentro europeo de profesores universitarios celebrado en Roma en 2007. En aquella ocasión, el Papa llamó una vez más la atención acerca de la urgente necesidad que tiene la Universidad de “redescubrir la unidad del saber y oponerse a la tendencia a la fragmentación y a la falta de comunicabilidad que se da con demasiada frecuencia en nuestros centros educativos”. Benedicto XVI recordaba de este modo a la Universidad “su vocación de ser una *universitas*, en la que las diferentes disciplinas, cada una a su modo, se vean como parte de un *unum* más grande”<sup>3</sup>. Y en esta tarea, el papel de las Humanidades, de la Educación Liberal en la expresión acuñada por Newman, es indispensable.

En la presente exposición me gustaría compartir con ustedes algunos de los proyectos que en la Universidad de Navarra se han puesto en marcha en los últimos años para avanzar en esta dirección. Y me centraré en uno en particular: la reforma del *Core Curriculum*.

Para ello, me gustaría situar el proyecto en un contexto más amplio sobre el que conviene reflexionar, esto es, el de la fragmentación de la sociedad contemporánea y con ella de la Universidad. Solo desde una comprensión profunda de la situación cultural que vivimos en Europa (y en el mundo en general) resulta posible abordar acciones concretas de mejora. No es este el lugar para realizar a fondo este diagnóstico, pero sí parece necesario recordar algunos de los rasgos más relevantes de la cultura contemporánea desde la perspectiva que aquí más interesa, esto es, el de la desconexión entre las diferentes ciencias. A continuación trataré de exponer el papel que el *Core Curriculum* puede desempeñar como marco integrador de saberes.

## I. Diagnóstico de la Universidad contemporánea

Constituye ya un lugar común referirse a la fragmentación de los saberes como una de las señas de identidad de la Universidad en el momento presente. Disponemos de agudos análisis del desarrollo de este proceso<sup>4</sup>. Se podría afirmar que la Universidad

<sup>3</sup> [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2007/june/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20070623\\_european-univ\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070623_european-univ_sp.html)

<sup>4</sup> MacIntyre ha dedicado una parte importante de su obra filosófica a este problema. Sobre la proyección del pensamiento de este autor en el ámbito de la Universidad contemporánea vid. José Manuel Giménez Amaya y Sergio Sánchez-Migallón, *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre* (Pamplona: Eunsa, 2011).

refleja en el ámbito del conocimiento las alteraciones profundas experimentadas en la cultura y en la vida de las sociedades modernas durante el último siglo; transformaciones cuyas consecuencias todavía son difíciles de evaluar. No se trata solo de fenómenos culturales que afectan la vida exterior de las personas; influyen, además, con fuerza en la definición de identidades en muy diferentes ámbitos (político, social, religioso, artístico, etc.) y planos (social e individual).

Los análisis de la psicología social o de la sociología en general apuntan a estas mutaciones profundas<sup>5</sup>. En este sentido, Robert Lifton se refiere al “Protean Self” como una personalidad “fluid and many-sided”<sup>6</sup>, y Bauman habla de la formación de una “palimpsest identity”<sup>7</sup>. Siguiendo a este último autor, es ya un lugar común referirse a las sociedades contemporáneas como sociedades líquidas<sup>8</sup>: sociedades donde lo permanente es el cambio. Se trata de una caracterización parcial y ambivalente de la cultura contemporánea, pero que sin duda capta algunos de sus trazos más definitorios.

Esta pérdida de unidad en la vida de las personas y de la sociedad se proyecta también en el ámbito universitario. Se habla así desde hace tiempo de un proceso creciente de compartimentalización del conocimiento, consecuencia de una pérdida de la unidad y jerarquía de saberes<sup>9</sup>. Ni la teología ni la filosofía cumplen ya esa función.

Esta fragmentación se proyecta en el diseño de los planes de estudio; en la organización institucional de las Universidades en Facultades independientes, o en departamentos y áreas de conocimiento muchas veces incomunicados. Se proyecta también en la defensa de un purismo metodológico, de un *metodologismo* ideológico que perpetúa relaciones de poder en la Universidad. Se proyecta, por último, en el pretendido rechazo a toda tradición, en su negación como horizonte de sentido.

No se trata, sin embargo, de un fenómeno demasiado reciente. Ya en 1940, Robert Hutchins, Presidente de la Universidad de Chicago de 1929 a 1945 y Canciller de esta Universidad hasta 1951, afirmaba en un discurso pronunciado en la Universidad de Yale:

Hoy en día el joven norteamericano entiende sólo accidentalmente la tradición de la cual es parte y en la cual debe vivir, porque sus fragmentos dispersos y separados se hallan esparcidos de un extremo al otro del campus universitario. Nuestros graduados universitarios tienen mucha más información y mucha menor comprensión que en la época colonial<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Un análisis de la literatura especializada de la década de los noventa sobre el tema en Seymour Rosenberg, “Multiplicity of selves”, en *Self and Identity. Fundamental Issues*, eds. R. D. Ashmor, L. Jussim (Nueva York: Oxford University Press, 1997), 23-45.

<sup>6</sup> Robert J. Lifton, *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation* (Nueva York: Basic Books, 1993), 1.

<sup>7</sup> Zygmunt Bauman, *Postmodernity and its Discontents* (Nueva York: New York University Press, 1997), 53.

<sup>8</sup> Zygmunt Bauman, *Liquid modernity* (Nueva York: Polity, 2000).

<sup>9</sup> En una conferencia pronunciada en 1954 decía Guardini: “La idea de la autonomía del crear humano ha llegado a un punto en el que cada una de sus distintas formas de trabajo (ciencia, política, arte, economía, etc.) se ha desarrollado a partir de sí misma preocupándose poco de las otras. Con respecto al todo cultural, se trata de un proceso análogo a como si en un organismo los órganos particulares se desarrollaran en exceso y sin entrar en relación con los otros. Nuestra cultura se compone, en gran medida, de funciones particulares hipertrofiadas”. Romano Guardini, *Tres escritos sobre la universidad* (Pamplona: Eunsa, 2012), 56.

<sup>10</sup> Cit. en Jacques Maritain, “Las normas fundamentales de la educación”, en M. A. González Diestro y R. Tomás Caldera, *La formación intelectual. Antología* (Caracas: Asesoramiento y Servicios Educativos,

Lo que para Hutchins era una carencia grave del sistema de educación superior, para Clark Kerr, Presidente de la Universidad de California (1958–1967), no era más que el reflejo de una realidad que había que asumir como tal. Kerr acuñó el término “multiversity” para contrastarlo con el tradicional modelo de Universidad representado, entre otros, por Newman y Von Humboldt; un modelo que pertenecía al pasado y que resultaba inútil intentar resucitar. Kerr inicia su libro *The uses of a University* (1963) de la siguiente manera:

La Universidad comenzó como una única comunidad –una comunidad de maestros y estudiantes. Actualmente las grandes universidades americanas son, más bien, una serie de comunidades que se mantienen unidas por tener un nombre común, un mismo órgano de gobierno y objetivos relacionados entre sí<sup>11</sup>.

No es el momento de intentar una reconstrucción histórica de este proceso de fragmentación. Sí me gustaría aclarar algunos puntos de partida para evitar malentendidos. La fragmentación de la ciencia es un fenómeno unido en su desarrollo al crecimiento de las especialidades, pero no es una consecuencia necesaria de este proceso. El problema no está en las especialidades, sino en lo que Ortega denominó “la barbarie del especialismo”<sup>12</sup>; y, unido a ello, en la absolutización de visiones parciales de la realidad que obedecen a funestas ideologías. “Lo malo –advertía Víctor Frankl– no es que los especialistas se especialicen, sino que los especialistas generalicen”<sup>13</sup>. Es una necesidad del conocimiento humano la búsqueda de explicaciones comprensivas de la realidad. Cuando estas se desechan por ingenuas o ilusorias, aparecen otras nuevas que ocultan su pretensión totalizadora: el *cientifismo* positivista es una buena muestra de esta necesidad vital.

Tampoco la contribución de la Universidad a la formación profesional es la causa de su fragmentación en saberes dispersos. La Universidad ha proporcionado formación para el ejercicio profesional desde sus orígenes. El problema radica una vez más en la absolutización de una dimensión de la realidad; en este caso la dimensión profesional de la formación universitaria. La solución a nuestro problema no pasa, por tanto, por la negación de esta contribución indispensable de la Universidad a la sociedad. Exige más bien cambiar el modo de pensar excluyente que late detrás de muchas propuestas educativas, excesivamente preocupadas por la relación entre la Universidad y el mundo laboral. Exige superar una visión alicorta y marcadamente utilitarista de la Universidad.

La *desfragmentación* de la Universidad requiere pensar creativamente soluciones concretas. No basta con diagnosticar el problema. Tampoco sirve de mucho lamentarse añorando tiempos pasados, que habitualmente no fueron tan buenos como se piensa. Resulta preciso asumir la realidad tal y como se presenta, para poder ofrecer alternativas viables a la desorientación que la formación universitaria padece en el momento presente.

1971), 88.

<sup>11</sup> Cit. en José María Torralba, “La educación liberal como misión de la Universidad. Introducción al debate bibliográfico sobre la identidad de la Universidad”, *Acta Philosophica*, 22 (2013): 268.

<sup>12</sup> Es el título del capítulo XII de su obra *La rebelión de las masas*, publicado por primera vez en Madrid en 1929, y con un prólogo para franceses y un epílogo para ingleses en 1937.

<sup>13</sup> Viktor Frankl, *La voluntad de sentido* (Barcelona: Herder, 1991), 90-91.

## II. Una terapia paciente

La Historia enseña que cuando la Universidad no ha sabido adaptar su misión a las necesidades culturales y sociales de su tiempo ha terminado por quedar arrinconada. La fidelidad a su razón de ser exige de la institución universitaria una continua renovación para iluminar la sociedad a través de los cambios y transformaciones históricas. Es más, la Universidad debería situarse en el origen mismo de estos cambios. Por eso, la fidelidad a sus principios constitutivos, a su identidad como institución de educación superior, implica la vivificación de estos mismos principios en situaciones diversas. Y, sin duda, uno de estos grandes principios identitarios de la Universidad es la unidad de los saberes que cultiva. Se trata ciertamente de una tarea nunca del todo lograda; de una meta cuya consecución constituye la vida interna misma de la Universidad; de un objetivo que aporta a la Institución la necesaria tensión interna para que sus elementos no se descompongan en fragmentos aislados. Su logro requiere un trabajo continuo de recomposición de esta unidad en contextos culturales cambiantes. La exigencia de fondo es siempre la misma: el modo de realizarla y sus plasmaciones concretas reclaman una continua renovación.

Parece claro que toda terapia desfragmentadora debe ir dirigida a ofrecer una formación intelectual que haga posible la integración de los conocimientos especializados en una unidad superior; es decir, una formación que por su capacidad de situarse en un determinado horizonte de sentido posibilite la adquisición por parte del alumno de una interpretación propia de sí mismo, del mundo y de Dios. Para ello deberá adquirir, entre otras cosas, una interpretación de la tradición histórica en la que vive, pero no para situarse en tiempos pasados, en cuanto pasados, sino para comprender desde este horizonte histórico su propio presente. De aquí que esta síntesis de saberes, esta articulación de sentido no pueda darse de una vez para siempre. Cabe ciertamente inspirarse en las grandes interpretaciones del pasado, en el modo en que la Universidad durante los siglos medievales y modernos trató de articular las relaciones entre disciplinas, pero no para copiar soluciones del pasado, sino para afrontar los retos del presente.

En esta tarea, el *Core Curriculum* está llamado a desempeñar un papel insustituible. No pretendo afirmar que por sí mismo sea capaz de lograr la integración de saberes que caracteriza toda auténtica formación universitaria, pero sí que puede contribuir de manera significativa en este empeño.

Antes de exponer los principios generales que articulan el *Core Curriculum* de la Universidad de Navarra me gustaría detenerme brevemente en el nacimiento y desarrollo de este tipo de estudios en otros espacios geográficos y culturales.

### 1. El *Core Curriculum*: nacimiento de un proyecto intelectual

El concepto *Core Curriculum* surgió propiamente en Estados Unidos en los años 20 del pasado siglo con la idea de ofrecer a los estudiantes una formación amplia en las principales áreas del saber. El primer programa lo implantó Columbia (1919) y le siguió Chicago en 1931.

Desde su comienzo, el *Core Curriculum* apareció ligado a la idea de la formación humanística o, mejor dicho, a la perspectiva humanística en la educación. Este movimiento de impulso de la educación humanística se mostró enormemente fecundo en las Universidades norteamericanas hasta los años sesenta, especialmente en Columbia, Chicago y Harvard. En entre sus principales promotores destaca la figura del

ya citado Robert Hutchins, quien introduciría en Chicago el sistema de los Great Books<sup>14</sup>.

En 1945 la Universidad de Harvard publicó su conocido *Redbook* con el título *General Education in a Free Society*, donde el término “Educación General” venía a sustituir al más clásico “Educación Liberal”. En la introducción, James B. Conant, rector de esta Universidad entre 1933 y 1953, sintetizaba en pocas líneas el reto que las instituciones educativas debían afrontar en el período inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial; un reto que el paso de los años no ha hecho sino intensificar. En palabras de Conant, el corazón del problema de la educación liberal es la continuidad de la tradición humanística y liberal. Ni la adquisición de conocimientos básicos en las ciencias físicas y biológicas, ni el desarrollo de habilidades de escritura y expresión son suficientes para preservar una civilización y construir una nación de ciudadanos libres. A menos que en cada nivel educativo, desde el bachillerato a la Universidad, los estudiantes entren en contacto con aquellas áreas del saber en las cuales los juicios de valor son centrales, el ideal educativo se habrá quedado corto. Para Conant, resulta imprescindible que el estudiante se preocupe por las palabras “correcto” y “equivocado” tanto en su dimensión ética como matemática. De otro modo, quedará ciego para percibir aquellas ideas y aspiraciones profundas que han actuado como motor interior de la vida de tantas personas a lo largo de la historia<sup>15</sup>.

El rector Conant, cuya vida política y académica quizá no siempre reflejó estas elevadas aspiraciones, acertaba al señalar el reto que la educación superior norteamericana debía enfrentar en aquellos años. Sus palabras, provenientes de una eminente figura en el ámbito de las ciencias químicas, no pretendían minusvalorar los avances científicos de su tiempo, ni restar importancia a la formación en estos estudios de tipo técnico. Subrayaban más bien la necesidad de ir más allá de este tipo de educación para alcanzar niveles de comprensión y juicio más profundos. Y en este nuevo contexto la tradición liberal y humanística resultaba insustituible.

La historia posterior no siguió los cauces marcados por el rector Conant y la comisión redactora del *Redbook*. Esta corriente de educación liberal entró en crisis a partir de los años sesenta, pero no ha desaparecido totalmente del sistema de educación superior norteamericano. Algunas Universidades y Centros resisten heroicamente el ataque del pragmatismo y del profesionalismo. Este tipo de educación sigue presente, no sin dificultades y gracias al empeño de algunos profesores y al apoyo de antiguos

<sup>14</sup> Sobre el desarrollo de las humanidades como educación liberal en Estados Unidos, vid. José María Torralba, “La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades”, en *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*, ed. J. Arana (Madrid: Biblioteca Nueva, 2013), 61-72.

<sup>15</sup> “The heart of the problem of a general education is the continuance of the liberal and humane tradition. Neither the mere acquisition of information nor the development of special skills and talents can give the broad basis of understanding which is essential if our civilization is to be preserved. No one wishes to disparage the importance of being ‘well informed’. But even a good grounding in mathematics and the physical and biological sciences, combined with an ability to read and write several foreign languages, does not provide a sufficient educational background for citizens of a free nation. (...). Unless the educational process includes at each level of maturity some continuing contact with those fields in which value judgments are of prime importance, it must fall far short of the ideal. The student in high school, in college and in graduate school must be concerned, in part at least, with the words ‘right’ and ‘wrong’ in both the ethical and the mathematical sense. Unless he feels the importance of those general ideas and aspirations which have been a deep moving force in the lives of men, he runs the risk of partial blindness”. James Bryant Conant, “Introduction”, en *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee* (Cambridge: Harvard University Press, 1950), viii-ix.

alumnos, en Universidades como Chicago, Columbia, o Yale y en prestigiosos Colleges como Saint John o Thomas Aquinas.

Con el *Core Curriculum*, la Universidad de Navarra pretende mantener viva esta tradición adaptándola a sus circunstancias, y particularmente a su identidad institucional. Se puede decir que desde su fundación en 1952 la Universidad de Navarra ha tenido un *Core Curriculum*, esto es, un conjunto de asignaturas comunes a todos los estudiantes con independencia de la carrera que cursasen. Entre estas materias destacaban las asignaturas de Teología incluidas en los planes de estudio de todas las licenciaturas hasta la reforma educativa universitaria de 1992. Sin embargo solo a partir del año 2007, con motivo de la adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad de Navarra introdujo un nuevo *Core Curriculum*, donde los estudios teológicos encontraron también su lugar.

En la actualidad, este *Core Curriculum* consta de 18 ECTS, estructurados de la siguiente manera: una asignatura anual de Antropología (6 ECTS) en el primer curso; una asignatura anual de Ética general (6 ECTS) en el segundo curso; y un módulo de 6 ECTS compuesto por varias asignaturas optativas de 3 ECTS –que reciben el título genérico de Claves culturales– entre las que el alumno debe elegir dos. Una de las asignaturas que siempre se oferta es “Introducción al Cristianismo”.

En 2015 la Universidad decidió dar un impulso al *Core Curriculum* para lograr que cada vez más estas materias constituyan el núcleo de la formación académica de nuestros estudiantes. Para ello comenzó por crear un órgano centralizado encargado de su gobierno. Nació así la Comisión de *Core Curriculum* integrada por seis personas que representan, por un lado, a la Facultad de Filosofía y Letras, a la Facultad de Teología y al Instituto de Antropología y Ética, y por otro a los Vicerrectorados de Ordenación Académica y de Alumnos.

Uno de los primeros resultados del trabajo de esta Comisión ha sido la redacción de un documento, descriptivo y normativo, sobre el *Core Curriculum*. Su finalidad es, por un lado, reforzar la identidad y unidad del *Core Curriculum* en el conjunto de los estudios de grado de la Universidad; por otro, pretende explicar de la manera más clara y sintética posible a los diferentes actores de la comunidad universitaria la finalidad, contenidos y medios que ordenan este tipo de estudios.

## **2. Principios del *Core Curriculum* de la Universidad de Navarra**

Tras una breve introducción (puntos 1 a 3), el documento se estructura en tres partes. La primera trata sobre finalidad de las asignaturas que integran el *Core Curriculum* en nuestra Universidad (puntos 4 a 11); la segunda, sobre su contenido (puntos 12 a 14); y, la tercera, sobre el método específico de enseñanza de estas asignaturas (puntos 15 a 20).

### *a) Finalidad del Core Curriculum*

Forma parte del ideario de la Universidad de Navarra la promoción del desarrollo de la personalidad de los estudiantes en todas sus dimensiones. En este sentido, la formación que los estudiantes adquieren no se limita al ámbito académico y profesional. Abarca otros campos como el personal, el cultural o el religioso. Para lograr estos objetivos, la Universidad dispone de diferentes cauces. Uno de ellos son las asignaturas del *Core Curriculum*. Su finalidad principal es contribuir al desarrollo de la madurez intelectual de los estudiantes a través del estudio y reflexión sobre las grandes cuestiones de la existencia humana: el sentido y finalidad de la vida, el problema del mal, la libertad, el amor, Dios en sí mismo y en su relación con el hombre, la

racionalidad del mundo, el conocimiento humano, la justicia, etc. Se trata de problemas que trascienden las fronteras disciplinares y, al mismo tiempo, se encuentran en la base de las ciencias particulares.

Ciertamente, todas las asignaturas que se imparten en la Universidad promueven la madurez intelectual de los estudiantes o, al menos, deberían hacerlo; todas buscan desarrollar su formación intelectual desde una perspectiva cristiana. Sin embargo, en las asignaturas del *Core Curriculum* esta finalidad está presente de una manera directa e inmediata. En este sentido se puede afirmar, como señala el documento, que “constituyen el marco del proyecto formativo global de cada plan de estudios” (punto 10). A través de su estudio se pretende que los estudiantes alcancen “por sí mismos una interpretación global de la realidad” (punto 9, b). Esta perspectiva más amplia no solo les ayudará a comprender mejor las materias propias de su grado. Además, les permitirá dotarlas de sentido al ponerlas en relación con el resto de saberes y con su propia vida.

Con otras palabras se podría afirmar que la perspectiva sapiencial constituye el enfoque propio de estas asignaturas, como lo es en general de toda educación liberal. Su resultado más directo es el desarrollo por parte de los estudiantes de esa capacidad de juicio en la que se resume toda auténtica sabiduría. Conduce a la formación de un verdadero pensamiento crítico, en el sentido original del término, esto es, de un tipo de pensamiento que discierne, valora, criba, separando lo verdadero de lo falso, lo real de lo aparente. En este sentido afirma Jaspers que “lo decisivo no es la posesión de lo aprendido, sino la capacidad de juzgar”<sup>16</sup>. Por ello, aun siendo necesario que el *Core Curriculum* se centre en unos determinados contenidos y no en otros, esto no es suficiente. Hace falta, además, orientar la docencia de manera que los estudiantes aprendan a pensar. El documento dedica a estas dos cuestiones los apartados II y III.

#### b) *Los contenidos del Core Curriculum*

Todo acto de comprensión de la realidad presupone una determinada tradición de pensamiento. Quizá el autor contemporáneo que mayor relevancia ha dado al papel de la tradición en el pensamiento ético haya sido MacIntyre. Sin embargo, toda la filosofía hermenéutica del siglo XX ha resaltado, de una manera o de otra, el papel central de la tradición y, en general, de la historicidad de la existencia humana en la interpretación de la realidad. No es posible pensar desde fuera de la historia. Frente a viejos planteamientos idealistas, la tradición ha resurgido en el último siglo como horizonte de sentido que hace posible todo acto de comprensión y juicio. De ahí que no exista verdadera formación intelectual sin el empeño por conocer críticamente la propia tradición.

El *Core Curriculum* de la Universidad de Navarra asume como propia “la tradición intelectual cristiana occidental”, con sus raíces hebreas, griegas y latinas y su posterior desarrollo histórico. Asumir la propia tradición no implica identificarse con ella en todos sus extremos. Implica más bien comprender los fundamentos históricos de nuestro modo de aprehender la realidad. Sólo entonces se está en condiciones no solo de juzgar la propia tradición, sino de compararla con otras y así poder criticarla y enriquecerla. Esta perspectiva favorece la libertad intelectual de los estudiantes en la medida en que –como apunta el documento (punto 14)– permite el “desarrollo de una conciencia histórica que les hace capaces de descubrir y enjuiciar los presupuestos culturales de su modo de pensar”. Al revelar sus precomprensiones, los estudiantes adquieren libertad

<sup>16</sup> Karl Jaspers, *La idea de la universidad* (Pamplona: Eunsa, 2013), 79.



frente a ellas, ya sea para confirmarlas en caso de responder a criterios de verdad, ya sea para rechazarlas y sustituirlas por juicios mejor fundados.

La finalidad del *Core Curriculum* y la tradición de pensamiento en la que se inserta, marcan el arco de los contenidos propios de este tipo de asignaturas. Con pretensiones de ejemplaridad, más que de exhaustividad, el documento incluye como contenidos posibles “las grandes obras de la literatura y del pensamiento”; las manifestaciones del arte, en cuanto revelan la belleza del ser humano, de la naturaleza y de Dios y son cauce de expresión de las grandes cuestiones de la existencia humana; los avances de la ciencia, en la medida en que introducen a los estudiantes en la visión científica del mundo y en los retos que esta plantea. Por último, presenta como especialmente idóneas “las materias teológicas, antropológicas y éticas que expongan la visión cristiana del mundo”, así como aquellas materias que estudian las relaciones entre el cristianismo y las ciencias particulares (punto 14).

En efecto, si bien la “cuestión filosófica” es inherente a las asignaturas del *Core Curriculum*, sea cual sea su contenido concreto, parece lógico pensar que esta perspectiva profunda debe informar de manera particular la docencia de las materias propiamente filosóficas y teológicas<sup>17</sup>. Por su propia naturaleza, estas disciplinas estudian la realidad en su conjunto y en esta medida deberían actuar como factor de integración de saberes. Es cierto que la acogida sin reservas de la razón positivista en estos ámbitos durante los dos últimos siglos ha convertido a la teología y a la filosofía en meras disciplinas especializadas, reduciendo su perspectiva de aproximación a la realidad<sup>18</sup>. Como es obvio, este proceso histórico ha sido mucho más complejo y sus consecuencias para ambos saberes han sido también positivas. Sin embargo, urge que las Facultades de Teología y de Filosofía se replanteen su papel en el conjunto de la Universidad, de manera que sin renunciar a los avances alcanzados en los últimos tiempos recuperen su intrínseca dimensión sapiencial. Solo así serán capaces de iluminar los problemas más radicales de la existencia humana, cuyo estudio sectorial es asumido desde otras perspectivas por el resto de disciplinas.

Por otra parte, el *Core Curriculum*, en continuidad con lo ya señalado, busca fomentar en los estudiantes una apertura mental a otras disciplinas. Por ello, en la medida de lo posible, estas asignaturas versan sobre ramas de conocimiento diferentes de las propias del grado que cursan los alumnos. De esta manera, se facilita que los alumnos adquieran una “visión integradora de los saberes”; que capten a un mismo tiempo la “unidad de la verdad” y la diversidad de metodologías necesarias para su aprehensión (punto 12). También desde esta perspectiva, desde esta apertura de contenidos, el *Core Curriculum* puede cumplir su papel como marco integrador de saberes.

### c) *El método del Core Curriculum*

Merece la pena insistir en que la adecuación de los contenidos a la finalidad del *Core Curriculum* es necesaria pero no suficiente. No basta con asegurar que las asignaturas tratan sobre materias tradicionalmente ligadas a la educación liberal o a las humanidades para que el *Core Curriculum* cumpla su función. Como ya hemos señalado, la finalidad última de las asignaturas del *Core* es enseñar a pensar a los

<sup>17</sup> En realidad la “pregunta filosófica”, como la llama Guardini, es decir, la pregunta por los principios últimos de la realidad, debe estar presente de un modo u otro en toda actividad científica para que lo sea realmente. Guardini, *Tres escritos sobre la universidad*, 37.

<sup>18</sup> Joseph Ratzinger, *Iglesia, Ecumenismo y Política. Nuevos ensayos de eclesiología* (Madrid: BAC, 1987), 174.

alumnos sobre las cuestiones más fundamentales de la existencia humana. Aprender a pensar significa, entre otras cosas, aprender a captar lo universal en lo concreto, lo permanente en el cambio, los principios generales en los casos particulares. Aprender a pensar es también aprender a distinguir, a analizar y sintetizar, a argumentar y concluir. Aprender a pensar es en buena medida aprender a leer. Los textos pueden ser muy variados, e incluso revestir formas diferentes de las literarias, como es el caso de las expresiones pictóricas o escultóricas.

La formación intelectual que el *Core* promueve se traduce de una manera u otra en esa capacidad de ir más allá y también más acá del texto para extraer de él todas sus potencialidades. Sólo a partir de esta capacidad de lectura resulta posible desarrollar la creatividad que activa el pensamiento humano. Porque el pensamiento, cuando existe, es creativo: plantea los porqués y los *paraqués*, se cuestiona los presupuestos, discute sobre los enfoques y la pertinencia de las preguntas. Es capaz de ir más allá de lo dado, de pensar desde fuera del sistema y renovar así la propia tradición. Es el *thinking outside the box* que se ha puesto tan de moda en el mundo anglosajón.

Esta perspectiva –merece la pena volver sobre ello– debe presidir toda la enseñanza universitaria. Sin embargo, para que esto sea posible resulta conveniente que algunas de las asignaturas persigan este fin de una manera directa e inmediata. Por ello, puede afirmarse que aun cuando las asignaturas del *Core Curriculum* tienen un carácter introductorio, pues no pretenden formar filósofos, teólogos, filólogos, historiadores o teóricos de la ciencia, en modo alguno son superficiales. Van a lo esencial de cada problema. Asumen, deben asumir, “la complejidad y grandeza” de las cuestiones que tratan (punto 15). Para ello deben combinar rigor académico y perspectiva existencial (punto 19). La diferencia no está principalmente en los contenidos, sino en el enfoque que se da a la docencia.

Con la ironía y sentido del humor que le caracteriza, Lewis refleja bien esta diferencia en la Carta XXVII que dirige el diablo experimentado a su sobrino. La cita es larga, pero merece la pena reproducirla entera:

Solo los eruditos leen libros antiguos, y nos hemos ocupado ya de los eruditos para que sean, de todos los hombres, los que tienen menos probabilidades de adquirir sabiduría leyéndolos. Hemos conseguido esto inculcándoles el Punto de Vista Histórico.

El Punto de Vista Histórico significa, en pocas palabras, que cuando a un erudito se le presenta una afirmación de un autor antiguo, la única cuestión que nunca se plantea es si es verdad. Se pregunta quién influyó en el antiguo escritor, y hasta qué punto su afirmación es consistente con lo que dijo en otros libros, y qué etapa de la evolución del escritor, o de la historia general del pensamiento, ilustra, y cómo afectó a escritores posteriores, y con qué frecuencia ha sido mal interpretado (en especial por los propios colegas del erudito) y cuál ha sido la marcha general de su crítica durante los últimos diez años, y cuál es el “estado actual de la cuestión”. Considerar al escritor antiguo como una posible fuente de conocimiento –presumir que lo que dijo podría tal vez modificar los pensamientos o el comportamiento de uno–, sería rechazado como algo indeciblemente ingenuo<sup>19</sup>.

El punto de vista histórico del que habla Lewis por boca de Escrutopo se identifica más con una visión historicista de la historia que con una visión verdaderamente histórica, ligada a la historicidad real de la existencia humana. El obstáculo para la

<sup>19</sup> Clive Staples Lewis, *Cartas del diablo a su sobrino* (Madrid: Espasa, 1977), 144-145.

verdadera formación intelectual no radica en la adopción de una perspectiva histórica, o en el dominio de las cuestiones más técnicas de los temas que se estudian. El problema radica en la corrupción de ambas dimensiones del conocimiento humano; corrupción que se traduce en el ocultamiento de las preguntas más radicales y decisivas: aquellas que se refieren al sentido de lo que se estudia, a su relación con la verdad.

Hablar de verdad puede parecer contracultural. Es cierto que en determinadas épocas y ambientes la verdad ha sido objeto de múltiples abusos, utilizada con fines puramente ideológicos o confundida con la defensa fanática de una pretendida ortodoxia. Sin embargo, el modo de superar semejantes planteamientos no es renunciar a la verdad, o reducirla al ámbito de una racionalidad experimental o técnica, sino devolverle toda su complejidad. La verdad no es un mero objeto que podamos explicitar absolutamente. Siguiendo a Heidegger y Gadamer, Vigo ha insistido en el carácter *aletheológico* (de manifestación, desvelamiento) de toda experiencia de sentido, que libera a la verdad de su encerramiento en el dominio de la pura teoría, para proyectarla a otros ámbitos como el estético o el jurídico<sup>20</sup>.

Se trata de un concepto de verdad que, sin desmentir la concepción *adecuacionista* clásica, apunta a su raíz, a su radicación originaria en el ser, anterior a cualquier tipo de juicio veritativo. Como ha escrito Pareyson “la verdad no es objeto sino origen del pensamiento; no es resultado sino principio de la razón; no contenido sino fuente de contenidos”. El descubrimiento de la verdad no tiene que ver –como señalaba este filósofo italiano– con la mística de lo inefable, sino con la ontología de lo inagotable<sup>21</sup>.

La búsqueda de la verdad se presenta, así, como una actitud fundamental en el profesor y en los alumnos. Se trata de una actitud que concibe la verdad más como punto de partida que de llegada; puede ser meta, porque es origen. La verdad no se sitúa solo al final de un camino, que nunca se recorre totalmente, sino en el comienzo y durante todo el recorrido, alimentando tanto la investigación y docencia del profesor, como el aprendizaje y desarrollo intelectual del estudiante.

Resulta significativo a estos efectos lo que cuenta Benedicto XVI en su autobiografía de uno de sus profesores de Filosofía, Arnold Wilsem. Insatisfecho con la fenomenología de Husserl, hacia la cual se había sentido inicialmente inclinado, Wilsem se trasladó a Roma. Allí encontró en la filosofía tomista lo que había estado buscando: “Nos impresionaba profundamente su entusiasmo y su profunda convicción –escribe Ratzinger–, pero ahora no parecía ser alguien que se planteara preguntas, sino alguien que defendía con pasión, frente a cualquier interrogante lo que había encontrado. Como jóvenes –concluye el Papa– nosotros éramos precisamente personas que planteaban preguntas”<sup>22</sup>.

En la docencia de las asignaturas del *Core Curriculum* la apertura a la verdad en todas sus manifestaciones se concreta, entre otras cosas, en la capacidad del profesor de atender a los anhelos de verdad que anidan en el corazón de sus estudiantes, de atender a sus preguntas. Esta disponibilidad hacia la escucha, condición básica de todo auténtico diálogo, resulta imprescindible para que las clases contribuyan realmente a la formación intelectual de los estudiantes.

Se trata de un tipo de docencia en la que el profesor recorre el camino de la verdad con los alumnos; sigue un proceso en el que él mismo también crece interiormente. Esto exige por parte de todos una buena dosis de humildad intelectual, más difícil en el caso

<sup>20</sup> Alejandro Vigo, “Caridad, sospecha y verdad. La idea de la racionalidad en la hermenéutica filosófica contemporánea”, *Teología y Vida*, 46 (2005): 270-271.

<sup>21</sup> Luigi Pareyson, *Verità e interpretazione* (Milán: Mursia, 2004), 28.

<sup>22</sup> Joseph Ratzinger, *Mi vida. Autobiografía* (Madrid: Encuentro, Madrid, 2006), 89-90.

del profesor, por su propia condición, que en el de los estudiantes. De aquí que no haya nada más contrario a la formación que el *Core Curriculum* pretende fomentar que la docencia concebida como mera transmisión de contenidos enlatados, ya cocinados para ser engullidos sin mediación intelectual alguna por los alumnos.

Por otra parte, es la apertura sincera a la verdad lo que permite distinguir la docencia universitaria del mero adoctrinamiento. Solo cuando se asume que la verdad es el criterio último de validez, la docencia puede convertirse en auténtico diálogo sin menoscabo de la autoridad del profesor. La enseñanza se convierte así en cauce de desarrollo de la libertad intelectual de los estudiantes y también del profesor. Se hace capaz de conectar con las inquietudes más profundas de los alumnos y orientar en la búsqueda de respuestas personales a las cuestiones más fundamentales de la existencia humana.

Esta búsqueda de la verdad es el camino para que los estudiantes alcancen por sí mismos una interpretación global de la realidad, que dote de sentido sus vidas y ofrezca un marco de integración para el resto de materias que cursan en su Grado. Aquí radica una de las dimensiones de la sabiduría cuyo logro permitiría recuperar la unidad del conocimiento en un horizonte histórico que no es antiguo ni moderno, sino más bien postmoderno en el mejor sentido de la palabra<sup>23</sup>.

Como es lógico, este planteamiento condiciona el método de enseñanza. Parecen especialmente idóneos para lograr estos objetivos aquellos métodos que facilitan una mayor implicación de los estudiantes, como los seminarios reducidos o los cursos de grandes libros. No se excluyen las clases magistrales: pueden cumplir su función, pero deben ser magistrales y, en la medida de lo posible, complementarse con otros métodos. Las limitaciones estructurales, relativas al número de profesores, disponibilidad de aulas y compatibilidad de horarios deberán paliarse de manera progresiva. En este empeño se juega la Universidad su credibilidad como institución de enseñanza superior. Su inversión en profesorado y recursos materiales revela de manera clara su compromiso con este tipo de formación. Es una cuestión de prioridades en el gobierno universitario lo que finalmente puede decidir la suerte de estas asignaturas.

Para que el alumno se sitúe de verdad en el centro de su proceso de aprendizaje, resulta clave que el profesorado asuma con convicción la tarea que le corresponde. El conocimiento actualizado de la materia que enseña es un requisito ineludible, pero la docencia en general, y la del *Core Curriculum* en particular, exigen además la presencia de unas determinadas cualidades docentes.

Quizá durante demasiado tiempo se ha dado por supuesto, al menos en la práctica, que el conocimiento de una disciplina, acreditado mediante la investigación, era suficiente para convertir a alguien en profesor universitario. Este planteamiento resulta ya insostenible. La condición de profesor, de maestro en el sentido tradicional de la expresión, exige una serie de cualidades humanas e intelectuales que van mucho más allá del dominio de una determinada área de conocimiento. No es éste el lugar para desarrollar esta cuestión, pero tampoco podía dejar de apuntarla, pues el cumplimiento de los fines de las asignaturas del *Core Curriculum* depende fundamentalmente de que los profesores encargados de impartirlas reúnan estas cualidades: interés por los alumnos, pasión por la enseñanza, capacidad para sintonizar con las inquietudes de los estudiantes, humildad intelectual, paciencia, etc.

<sup>23</sup> Para una distinción entre tardo-modernidad, como modernidad decadente, y postmodernidad, como superación constructiva de la modernidad, me remito a la obra de Jesús Ballesteros, *Postmodernidad: decadencia o resistencia* (Madrid: Tecnos, 1989).

Debo concluir. Como señala Alejandro Llano, lo relevante en la formación universitaria no es “llenarse la cabeza de datos”; lo relevante “es descubrir las claves que dan sentido a los hechos”<sup>24</sup>. Esta búsqueda de sentido hunde sus raíces en la sed de verdad que anida en el corazón humano. El *Core Curriculum* busca no sólo aliviar esta sed, sino también avivarla. Y para ello trata de dotar a los estudiantes de ese gran angular capaz de aprehender la realidad en toda su grandeza y complejidad, de manera que puedan llegar a ser protagonistas de su propia vida y responsables del mundo en el que viven.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros, Jesús. *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos, 1989.
- Bauman, Zygmunt. *Liquid modernity*. Nueva York: Polity, 2000.
- Bauman, Zygmunt. *Postmodernity and its Discontents*. Nueva York: New York University Press, 1997.
- Benedicto XVI, *Discurso del papa Benedicto XVI a los participantes en el encuentro europeo de profesores universitarios* (Roma, 23 de junio de 2007) [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2007/june/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20070623\\_european-univ\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070623_european-univ_sp.html)
- Conant, James Bryant. “Introduction”. En *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee*, viii–ix. Cambridge: Harvard University Press, 1950.
- Frankl, Viktor. *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder, 1991.
- Giménez Amaya, José Manuel y Sergio Sánchez–Migallón. *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*. Pamplona: Eunsa, 2011.
- Guardini, Romano. *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: Eunsa, 2012.
- Jaspers, Karl. *La idea de la universidad*. Pamplona: Eunsa, 2013.
- Lewis, Clive Staples. *Cartas del diablo a su sobrino*. Madrid: Espasa, 1977.
- Lifton, Robert J. *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. Nueva York: Basic Books, 1993.
- Llano, Alejandro. *Discurso de recepción de la medalla de oro de la Universidad de Navarra*, 16 de diciembre de 2011, consultado en: <http://www.unav.edu/en/web/facultad-de-filosofia-y-letras/detalle-noticia-pestana/2011/09/16/discurso-de-alejandro-llano?articleId=300489>
- Maritain, Jacques. “Las normas fundamentales de la educación”. En *La formación intelectual. Antología.*, editado por M. A. González Diestro y R. Tomás Caldera. Caracas: Asesoramiento y Servicios Educativos, 1971.
- Ortega y Gasset, José. *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente, 1929.
- Pareyson, Luigi. *Verità e interpretazione*. Milán: Mursia, 2004.
- Ratzinger, Joseph. *Mi vida. Autobiografía*. Madrid: Encuentro, Madrid, 2006.
- Ratzinger, Joseph. *Iglesia, Ecumenismo y Política. Nuevos ensayos de eclesiología*. Madrid: BAC, 1987.
- Rosenberg, Seymour “Multiplicity of selves”, en *Self and Identity. Fundamental Issues*, editado por R. D. Ashmor y L. Jussim, 23–45. Nueva York: Oxford University Press, 1997.

<sup>24</sup> Discurso de recepción de la medalla de oro de la Universidad de Navarra, 16 de diciembre de 2011, consultado en: <http://www.unav.edu/en/web/facultad-de-filosofia-y-letras/detalle-noticia-pestana/2011/09/16/discurso-de-alejandro-llano?articleId=300489>

Torralba, José María. “La educación liberal como misión de la Universidad. Introducción al debate bibliográfico sobre la identidad de la Universidad”, *Acta Philosophica*, 22 (2013): 268.

Torralba, José María. “La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades”. En *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*, editado por Juan Arana, 61–72. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.

Vigo, Alejandro. “Caridad, sospecha y verdad. La idea de la racionalidad en la hermenéutica filosófica contemporánea”, *Teología y Vida*, 46 (2005): 270–271.

---

**Documentos Core Curriculum**, n.1, 2018.

**ISBN:** 978–84–8081–585–7

**Cómo citar este artículo:** García Pérez, Rafael. “Desfragmentar la Universidad: el Core Curriculum como marco integrador de saberes”. [Documentos Core Curriculum](#), 1 (2018) URL: <http://hdl.handle.net/10171/49512>



*Los Documentos Core Curriculum se publican bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada 3.0 España.*