

ACTA PHILOSOPHICA

Consiglio di redazione

FRANCESCO RUSSO (*Direttore*), MARCO D'AVENIA, GIORGIO FARO,
JUAN JOSÉ SANGUINETI

Consiglio scientifico

RAFAEL MARTÍNEZ (*Presidente* - Roma), SERGIO BELARDINELLI (Bologna),
STEPHEN L. BROCK (Roma), LLUÍS CLAVELL (Roma), ANTONIO MALO (Roma),
MARTIN RHONHEIMER (Roma), JOHN RIST (Cambridge),
LUIS ROMERA (Roma), FRANCESCO RUSSO (Roma),
ELEONORE STUMP (St. Louis, Missouri),
JOHN WIPPEL (Washington, D.C.), IGNACIO YARZA (Roma)

Segretario di redazione

TOMMASO VALENTINI

★

Redazione

Pontificia Università della Santa Croce
Via dei Farnesi 83, I 00186 Roma,
tel. 06 68164500, fax 06 68164600
actaphil@pusc.it
www.actaphilosophica.it

Direttore responsabile

FRANCESCO RUSSO

Autorizzazione del Tribunale di Pisa, n. 5 in data 17.02.2005.
Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa, n. 3873, del 29.11.1992.
Rivista associata all'Unione Stampa Periodica Italiana.



★

Gli articoli sono indicizzati da «Arts and Humanities Citation Index»,
«Current Contents/ Arts and Humanities», Dialnet-Universidad de la Rioja,
GVK-Gemeinsamer Verbundkatalog, MLA International Bibliography,
Philosophy Documentation Center, «Répertoire Bibliographique de la Philosophie»,
«Scopus», «The Philosopher's Index», Zeitschriftendatenbank (ZDB).

Le collaborazioni, scambi, libri in saggio vanno indirizzati alla Redazione.

Le opinioni espresse negli articoli pubblicati in questa rivista
rispecchiano unicamente il pensiero degli autori.

Si invitano gli autori ad attenersi, nel predisporre i materiali da consegnare
alla Redazione e alla Casa editrice, alle norme specificate nel volume

FABRIZIO SERRA, *Regole editoriali, redazionali & tipografiche*,

Pisa · Roma, Serra, 2009² (Euro 34,00, ordini a: fse@libraweb.net).

Il capitolo *Norme redazionali*, estratto dalle *Regole*, cit.,
è consultabile *Online* alla pagina «Pubblicare con noi» di www.libraweb.net.

www.libraweb.net

ISSN 1121-2179

ISSN ELETTRONICO 1825-6562

PONTIFICIA UNIVERSITÀ DELLA SANTA CROCE

ACTA PHILOSOPHICA

Rivista internazionale di filosofia

FASCICOLO II · VOLUME 22 · ANNO 2013



PISA · ROMA
FABRIZIO SERRA EDITORE
MMXIII

I prezzi ufficiali di abbonamento cartaceo e/ o *Online* sono consultabili presso il sito Internet della casa editrice www.libraweb.net

Print and/or Online official subscription rates are available at Publisher's web-site www.libraweb.net.

I pagamenti possono essere effettuati tramite versamento su c.c.p. n. 17154550 o tramite carta di credito (*American Express, Visa, Eurocard, Mastercard*).

Amministrazione

FABRIZIO SERRA EDITORE

Casella postale n. 1, Succursale n. 8, I 56123 Pisa,

tel. 050 542332, fax 050 574888

fse@libraweb.net

www.libraweb.net

Uffici di Pisa: Via Santa Bibbiana 28, I 56127 Pisa

Uffici di Roma: Via Carlo Emanuele I 48, I 00185 Roma

★

Rivista semestrale

★

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento, anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso e con qualsiasi mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, ecc., senza la preventiva autorizzazione scritta della

Fabrizio Serra editore[®], Pisa · Roma.

Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Proprietà riservata · All rights reserved

© Copyright 2013 by *Fabrizio Serra editore*, Pisa · Roma.

Fabrizio Serra editore incorporates the Imprints *Accademia editoriale*, *Edizioni dell'Ateneo*, *Fabrizio Serra editore*, *Giardini editori e stampatori in Pisa*, *Gruppo editoriale internazionale* and *Istituti editoriali e poligrafici internazionali*.

Stampato in Italia · Printed in Italy

SOMMARIO

QUADERNO MONOGRAFICO

The Idea of a University

- LLUÍS CLAVELL, *Trasformazione delle università ed educazione. Presentazione del Quaderno monografico* 211
- JOSÉ MANUEL GIMÉNEZ AMAYA, *Diagnóstico de la Universidad: un paradigma de la fragmentación (omni)presente. Apuntes para una reconstrucción* 217
- REINHARD HÜTTER, *University Education, the Unity of Knowledge, and (Natural) Theology: John Henry Newman's Prophetic Provocation* 235
- JOSÉ M. TORRALBA, *La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad* 257

STUDI

- CARLOS A. CASANOVA, *Dios como causa eficiente del ser del cosmos, según Aristóteles (y desde Aristóteles)* 279
- JUAN FERNANDO SELLÉS, *Revisión de la crítica del conocer objetivo y la defensa del subjetivo según Kierkegaard* 303

NOTE E COMMENTI

- GENNARO AULETTA, IVAN COLAGÈ, PAOLO D'AMBROSIO, *A Critical Assessment of Transhumanism* 327
- PIERPAOLO DONATI, *A Multicultural Society Needs a Relational Reason* 349
- ANDREA SANGIACOMO, *L'imperativo dell'eterno come morale meta-nichilistica: note per una discussione su Alberto Caracciolo* 361

FORUM

- MARÍA JOSÉ BINETTI, FRANÇOIS BOUSQUET, UMBERTO REGINA, *Kierkegaard nel bicentenario della nascita (1813-2013)* 379

RECENSIONI

- AGUSTÍN ECHAVARRÍA, *Metafisica leibniziana de la permisión del mal* (Rubén Pereda) 397
- ROBERTO MORANI, *Essere, fondamento, abisso. Heidegger e la questione del nulla* (Marco Viscomi) 399
- JAUME NAVARRO (ed.), *Science and Faith within Reason. Reality, Creation, Life and Design* (Valeria Ascheri) 402

SCHEDE BIBLIOGRAFICHE

MASSIMO BORGHESI, <i>Augusto Del Noce. La legittimazione critica del moderno</i> (Francesco Russo)	409
RÉMI BRAGUE, <i>Les ancrés dans le ciel. L'infrastructure métaphysique</i> (David Torrijos Castrillejo)	410
LUIGI CIMMINO, <i>Introduzione all'epistemologia della mente</i> (Ariberto Acerbi)	411
<i>Pubblicazioni ricevute</i>	413
<i>Indice del volume 22 (2013)</i>	417

LA EDUCACIÓN LIBERAL
COMO MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.
INTRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA
AL DEBATE SOBRE LA IDENTIDAD
DE LA UNIVERSIDAD

JOSÉ M. TORRALBA*

SUMARIO: 1. Desarrollo de la idea de educación liberal en Estados Unidos. 2. Educación liberal y cristianismo.

EL concepto de educación liberal tiene su origen en las artes liberales de las primeras universidades medievales, pero habitualmente se asocia con John Henry Newman, porque él desarrolla y actualiza esa tradición en su *The Idea of a University* (1852-1873). En el pasado siglo xx el concepto cayó progresivamente en desuso y hoy día apenas se utiliza. No suele aparecer en las presentaciones que las universidades hacen de sí mismas (por ejemplo, en folletos promocionales), ni tampoco en la reflexión académica sobre la identidad de la institución universitaria. De modo notable, en el reciente proceso de la llamada “Reforma de Bolonia” de las universidades europeas apenas se encuentran referencias a la educación liberal o al modelo de universidad que esas palabras resumen. Parece que en Europa nos hemos olvidado de la educación liberal, de modo similar a cómo hemos perdido memoria de otras raíces de nuestra cultura, al menos nominalmente.

Sin embargo, al otro lado del Atlántico, de modo particular en los Estados Unidos, el de educación liberal es un concepto que forma parte del léxico habitual sobre el mundo universitario. Allí es sinónimo de la formación integral de los estudiantes, también llamada educación general. Esta forma de educación tiene como objetivo prevenir contra una concepción meramente utilitaria del conocimiento, así como contra las diversas formas de parcialidad y dogmatismo. Entre los diversos tipos de instituciones de educación superior de ese país hay uno – muy característico – que se define como “*liberal arts college*”. Estos *colleges* en ocasiones forman parte de una gran universidad de investigación (*research university*), pero con frecuencia se trata de pequeñas

* Universidad de Navarra, Departamento de Filosofía, 31080 Pamplona (España). E-mail: jmtorralba@unav.es

instituciones dedicadas exclusivamente a la formación de estudiantes de grado. Un número significativo de ellas son de inspiración cristiana, pero muchas otras no lo son.

En general, el debate sobre la educación superior ha sido más vivo en Estados Unidos que en Europa, quizá porque allí la discusión no se ha centrado tanto en cuestiones metodológicas o instrumentales como en la naturaleza e identidad de la institución universitaria.¹ En los debates americanos lo que se trataba de aclarar era la manera más adecuada de formar personas. Como dicen ellos enfáticamente, la pregunta clave es en qué consiste recibir “una educación” (“an *education*”). Y esta pregunta allí va indisolublemente unida al concepto de educación liberal.

El debate sobre la educación liberal y la universidad en Estados Unidos tiene una historia bien definida, jalonada por algunas publicaciones y figuras intelectuales muy conocidas, como Robert Hutchins, Clark Kerr, Allan Bloom y Martha Nussbaum. En este artículo pretendo trazar esa historia y referirme a algunas publicaciones fundamentales para entenderla. A esto dedicaré el primer apartado. En el segundo apartado consideraré qué relación hay entre los ideales educativos cristianos y el concepto de educación liberal. No pretendo ofrecer un recuento exhaustivo de las publicaciones, conceptos y planteamientos de los últimos cien años acerca de la educación superior, sino más bien una selección de obras de clave, con el deseo de que incite al lector a acercarse a ellas y de que mis comentarios le sirvan de guía en su lectura.

La intención última con que se escriben estas páginas es la siguiente: rescatar el concepto de educación liberal, tal y como se encuentra vigente en algunas universidades de Estados Unidos, para introducirlo en el debate sobre la universidad europea (en sentido amplio, que incluye buena parte de los sistemas universitarios de América Latina). Considero que podemos aprender del modelo estadounidense de educación liberal, aunque sea sólo porque es el que estuvo en el origen de nuestras propias universidades. Es decir, propongo aprender de nosotros mismos algo que sabíamos pero que, en buena medida, hemos olvidado. Además, desde la perspectiva de las universidades de inspiración cristiana, me atrevo a sugerir que el modelo de educación liberal es muy acorde con la identidad de dichas instituciones y que, además, puede ser un medio por el que éstas alcancen sus fines propios.

En esta reivindicación de la educación liberal pretendo evitar los habituales planteamientos de tipo excluyente. En mi opinión, la universidad liberal no se opone a la universidad profesional: ambas se complementan. Parafraseando a ORTEGA Y GASSET en *Misión de la universidad*, se puede decir que la educación

¹ Una clara excepción en el pasado siglo es la de K. JASPERS, *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin 1946.

liberal es *una* de las misiones de la universidad.² Se trata, ciertamente, de la más fundamental, pero no la única ni exclusiva. Además de formar personas, la universidad tiene la responsabilidad de preparar profesionales y avanzar en la investigación científica (p. 325).

Las propuestas de este tipo habitualmente se encuentran con la crítica de que se trata de “bellas ideas”, pero utópicas, pertenecientes a un pasado irrecuperable y, sobre todo, alejadas de la realidad e intereses de los universitarios y sus familias. Al margen de la posible falta de interés de algunos (que tendría su raíz en una visión pragmatista de la vida) y de los obstáculos reales que pueda haber en la sociedad contemporánea, lo cierto es que los estudiantes esperan de sus años universitarios mucho más que la mera adquisición de información especializada o una cualificación profesional que les permita triunfar en el mercado laboral. Al menos, eso es lo que pone de manifiesto la historia que en el presente artículo se va a trazar. Y, por supuesto, también se pueden encontrar actitudes similares en Europa. Por ejemplo, en mi país, España, en el que no abundan este tipo de reflexiones, una reciente investigación con encuestas ha mostrado que los estudiantes consideran – entre otros aspectos – que la «universidad debe ofrecer una educación integral para formar a la persona entera, incluyendo valores y actitudes sobre la vida».³

1. DESARROLLO DE LA IDEA DE EDUCACIÓN LIBERAL EN ESTADOS UNIDOS

Una excelente introducción a los debates contemporáneos sobre la educación liberal se encuentra en el breve libro de HANNAH GRAY, historiadora y presidenta de la Universidad de Chicago (1978-1993), titulado *Searching for Utopia. Universities and their Histories*.⁴ En su libro, Gray – ya jubilada – ofrece una retrospectiva sobre su experiencia universitaria y, para ello, se centra en las figuras de Clark Kerr y Robert Hutchins, porque todavía hoy son considerados exponentes de los dos modos (opuestos) de entender la universidad: como “*collegiate university*” y como “*professionalized multiversity*”, es decir, principalmente como un proyecto de educación liberal o como una preparación para el mercado de trabajo (p. 29). Hutchins fue presidente de la Universidad de Chicago entre 1929 y 1945, y luego canciller hasta 1951; mientras que Kerr

² J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad* (1930), en IDEM, *Obras Completas*, Tomo IV, Revista de Occidente, Madrid 1947.

³ F.-J. AZNAR ET ALII, *How students perceive the university's mission in a Spanish university: Liberal versus entrepreneurial education?*, «Cultura y Educación», 25, 1 (2013), p. 23. Recientemente se han publicado algunos libros, que han generado cierto debate, como J. LLOVET, *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*, Galaxia Gutemberg, Barcelona 2011.

⁴ H.H. GRAY, *Searching for Utopia. Universities and their Histories*, University of California Press, Berkeley 2012. Sobre estos debates se puede ver V. PÉREZ-DÍAZ, J.C. RODRÍGUEZ, *Educación superior y futuro de España*, Fundación Santillana, Madrid 2001.

dirigió la universidad de Berkeley entre 1952-1958 y posteriormente todo el sistema de la University of California hasta 1967.

En el primero de los tres capítulos del libro, y en un tono conciliador que es de agradecer, Gray muestra que, a pesar de tener propuestas muy diversas, a los dos les movía la misma clase de preocupaciones, derivadas de la rápida transformación de la sociedad. A ambos los califica de “utópicos”, pero ella prefiere a Kerr, quien – a diferencia de Hutchins – no parte de una idea preconcebida para aplicarla a la realidad (transformándola de modo radical, si fuera preciso), sino de las estructuras ya existentes para ir las adecuando a los fines propios de la universidad (p. 30).

A mi parecer, lo más valioso del libro de Gray es que aporta la perspectiva del historiador. Insiste en que «la idea de una idea de una universidad» (p. 31) tiene su propia historia, es decir, que cuando hoy se invoca la “idea de una universidad”, remontándose – como argumento de autoridad – a sus orígenes o, en general, a tiempos pasados, con frecuencia se pasa por alto que dicha idea no se encontraba todavía en el origen de las universidades, sino que es fruto de diversas reelaboraciones e idealizaciones posteriores. Precisamente el segundo capítulo del libro repasa los principales hitos de esa historia: los orígenes cristianos, el humanismo renacentista (del que destaca la concepción educativa de Tomás Moro), la primera gran reelaboración de Newman, la universidad alemana y, por último, el desarrollo de las universidades de investigación en Estados Unidos. Es de agradecer la amplia y detallada bibliografía que aporta.

En el tercer capítulo Gray se ocupa de los últimos cincuenta años del debate sobre la educación superior en los Estados Unidos, donde el modelo propuesto por Kerr – la multiversidad – se ha impuesto. En concreto, Gray trata de explicar por qué actualmente asociamos de modo casi inevitable “universidad” con “crisis”, en el sentido de que parece que la institución universitaria se encuentra permanentemente al borde de su destrucción (p. 67). Son particularmente relevantes las páginas que dedica a la “empresarización” (*corporatization*) de la universidad y su transformación en una «industria del conocimiento» (p. 73 y ss.). Como conclusión señala – en mi opinión, acertadamente – que «la historia de las universidades no es una [historia] de progreso ininterrumpido, y el enorme éxito alcanzado por la universidad tras la guerra [mundial] ha traído consigo problemas que todavía no hemos afrontado» (p. 96).

Gray se sorprende de que todavía hoy *The Idea of a University* de JOHN HENRY NEWMAN siga siendo uno de los libros de referencia en estas cuestiones. Resulta sorprendente porque el contexto y la propuesta de Newman poco tienen que ver con la situación actual y, sobre todo, porque la mayoría de quienes le invocan no pretenden poner en práctica una “universidad newmaniana” en sentido propio. La razón del interés que sigue despertando su obra es que en ella toma forma – quizá por primera vez – el concepto de educación liberal,

como opuesto a una educación utilitaria.⁵ Como es conocido, para Newman la universidad no se dedica a

«la reforma moral [de los estudiantes], ni a la producción mecánica; [...] [sino que] su función es la cultura intelectual. [...] Educa el intelecto para que razone correctamente en todas las materias, para que vaya en busca de la verdad, y la alcance» (pp. 94-95).

En la lectura de Newman, es importante evitar tres errores bastante extendidos, según explica IAN KER en un artículo imprescindible sobre la cuestión: *Newman's Idea of a University and its Relevance for the 21st Century*.⁶ El primero de ellos consiste en identificar su propuesta de educación liberal con la adquisición de determinados contenidos culturales (literarios, históricos o filosóficos), en el sentido en el que se habla de convertirse en una “persona culta”. En esta línea se sitúan a veces quienes reducen la educación liberal al desarrollo de un programa de grandes libros. En realidad, para Newman, lo decisivo no era la adquisición de “cultura”, sino de un “hábito intelectual” del tipo de la *phrónesis* aristotélica, es decir, una capacidad de captar lo universal en lo particular, así como la relación entre un elemento y su conjunto (*The Idea of a University*, p. 84 y ss.).

El segundo error surge cuando se opone educación liberal a especialización e investigación, como si ambas tareas fueran incompatibles (así entienden a Newman, por ejemplo, Clark Kerr o Hannah Gray). Es cierto que Newman afirmó en su libro que si «el fin [de la universidad] fuera la investigación científica y filosófica, no veo por qué una universidad debería tener alumnos» (p. xxxvii). Pero no es menos cierto que el propio Newman fue un excelente investigador y, sobre todo, que en la universidad que fundó en Dublín procuró que desde el principio se hiciera investigación. Además, él mismo afirma que «lo que un imperio es en filosofía política, eso es una universidad en el ámbito de la filosofía y la investigación» (p. 345). Pero lo hace en la segunda parte de su libro, es decir, la que sigue a los *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, que con frecuencia no se ha editado o traducido junto con la

⁵ La edición J.H. NEWMAN, *The Idea of a University Defined and Illustrated*, ed. Martin J. Svaglic, Notre Dame (IN), University of Notre Dame Press, 1982, es la más accesible. La edición de referencia es: *The idea of a university defined and illustrated. I. In nine discourses delivered to the catholics of Dublin. II. In occasional lectures and essays addressed to the members of the catholic University*, edited with introduction and notes by I.T. Ker, Clarendon Press, Oxford 1976.

⁶ I. KER, *Newman on Education*, «Studies in Catholic Higher Education», December 2008 (accesible en-línea). Hay traducción castellana en *La idea de una universidad en Newman*, Universidad San Dámaso, Madrid 2012. El texto inglés fue publicado también como *Newman's Idea of a University and its Relevance for the 21st Century*, «Australian eJournal of Theology», 18/1 (2011), pp. 19-32, pero en él falta el último apartado titulado *La universidad católica*.

primera.⁷ Se podría decir que para Newman el centro de la vida universitaria es la docencia, pero que la investigación es una necesidad del profesor.

El tercer error consiste en identificar la educación liberal con la formación filosófica, como hace, por ejemplo, ALASDAIR MACINTYRE en *God, Philosophy, Universities* (p. 145).⁸ Newman utiliza “conocimiento filosófico” como sinónimo de “conocimiento liberal”, pero no porque la *esencia* de dicho conocimiento sean los principios filosóficos, sino porque quiere evitar el término que sería más propio: “sabiduría” (*wisdom*), ya que en inglés posee fuertes connotaciones morales y él considera que la educación intelectual no se debe identificar con la formación moral (*The Idea of a University*, p. 91). De hecho, cuando lo usa con ese preciso sentido, Newman escribe “*Philosophy*” con mayúscula. Una educación liberal no consiste sólo en ofrecer una base filosófica a todos los estudiantes, aunque ciertamente sea un componente necesario de ella.

Es bien sabido que la experiencia de Newman como tutor de Oriel College resultó decisiva en el desarrollo de su concepción educativa. Por eso, sigue siendo de gran provecho la lectura de la primera parte del libro de DWIGHT CULLER, *The Imperial Intellect*, que estudia con detalle los aspectos educativos de su biografía.⁹ En relación con Newman, otro libro de interés es *The Idea of the University. A Reexamination*, escrito por JAROSLAV PELIKAN, profesor en Chicago y Yale, porque discute las tesis de Newman, confrontándolas con la situación contemporánea. Además, incluye un útil capítulo con una bibliografía explicada sobre la «idea de la universidad» (pp. 190-197).

El debate sobre la educación liberal en los Estados Unidos tuvo lugar principalmente en los años 20 y 30 del pasado siglo y su centro de gravedad se situó en tres universidades: Columbia, Chicago y Harvard. El origen del debate se encuentra a finales del siglo XIX o principios del XX, cuando la teología y el latín dejaron de estructurar el *curriculum* en los *college* estadounidenses y se pasó a un modelo más flexible, de asignaturas opcionales, influido por el modelo alemán de especialización. El ejemplo paradigmático de este cambio fue el sistema de optativas (*electives*) introducido por Charles W. Eliot en Harvard. No tardaron en aparecer voces críticas con el nuevo sistema, por sus deficientes resultados educativos. Del debate subsiguiente surgió la idea de crear un *core curriculum*, que incluyera diversas asignaturas que cubrieran las grandes

⁷ Así sucede con la traducción castellana: *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, trad., introd. y notas de José Morales, 2ª ed., Eunsa, Pamplona, 2011. Recientemente se han publicado algunos capítulos de esa segunda parte del libro bajo el título *Cristianismo y ciencias en la Universidad*, trad. Philip Muller, ed. y pról. S. Sánchez-Migallón, J.M. Giménez Amaya, Eunsa, Pamplona 2011.

⁸ A. MACINTYRE, *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Sheed & Ward, Lanham 2009.

⁹ A.D. CULLER, *The Imperial Intellect. A Study of Newman's Educational Ideal*, Yale University Press, New Haven – London 1955.

áreas del saber. Y así se hizo, primero en Columbia (1919) y luego en Chicago (1931).

El mejor libro para conocer los entresijos – tanto históricos como conceptuales – de este debate probablemente sea *The Reforming of General Education. The Columbia Experience in Its National Setting*, escrito por DANIEL BELL en 1966. Bell, afamado sociólogo más conocido por *Las contradicciones culturales del capitalismo* y *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, era entonces profesor de la Universidad de Columbia. El decano del College, David Truman, le encargó un informe sobre el programa de educación general de la universidad.

Además de los resultados de sus análisis, Bell incluye importantes reflexiones sobre la misión de la universidad en la sociedad contemporánea, así como una comparación de la implantación y desarrollo del *core curriculum* en las tres universidades de referencia: Chicago, Harvard y la propia Columbia. Esta comparación se recoge en el capítulo segundo del libro. En él señala las coincidencias y diferencias entre las tres universidades entre la década de 1920 y la de 1950.

Es importante advertir que la Universidad de Harvard nunca llegó a implantar propiamente el *core curriculum*, aunque el informe que prepararon, titulado *General Education in a Free Society* (o *Redbook*, por el color de su cubierta) es uno de los referentes en estos debates.¹⁰ Lo que sucedió es que, cuando las propuestas del informe se presentaron al claustro, éste las rechazó. Por otro lado, en la lectura de estos libros hay que tener en cuenta que los conceptos de educación general, educación liberal y *core curriculum* son, básicamente, sinónimos, como se explica, por ejemplo en la introducción del *Redbook*.¹¹

Bell explica que una de las cuestiones que distinguían a Columbia de Chicago era la de si, en un proyecto de educación general, era necesario asumir una tradición (metafísica y teológica) unitaria, como proponía Hutchins en Chicago o si, por el contrario, era mejor ofrecer diversas tendencias intelectuales, según se afirmaba desde planteamientos cercanos a John Dewey (pp. 25-26). Otro aspecto en el que Bell se detiene es la descripción de los cinco modos de poner en práctica un modelo de educación liberal: a) “requisitos curriculares” (*distribution requirements*), b) “cursos generales de una materia” (*comprehensive survey courses*), c) “cursos funcionales” (*functional courses*), d) “currículum de grandes libros” (*great books curriculum*) y e) “asesoramiento académico per-

¹⁰ *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee [Redbook]*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1945. También es de interés el informe que prepararon unos años después para las escuelas de bachillerato, en el que señalan la necesidad de no esperar a la universidad para desarrollar un modelo de educación liberal: *General Education in School and College*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1952.

¹¹ Y, además, todos ellos son sinónimos de humanidades o formación humanística, que es el concepto más usado hoy en día.

sonal” (*individual guidance*) (p. 42 y ss.). Cualquiera de estos métodos es, en principio, válido para ofrecer una educación general, aunque probablemente lo óptimo sea una combinación de varios o todos ellos. Hay una excepción: los “requisitos curriculares”, ya que por sí mismos no aseguran una educación general, sobre todo si – como sucede habitualmente – dichos requisitos se reducen a elegir una asignatura de diversas materias (literatura, historia, filosofía, ciencia, etc.) entre un listado de varias decenas de optativas. Este es, en la actualidad, el modelo en casi todas las grandes universidades (de investigación), salvo Columbia y Chicago, en las que el curriculum del college se sigue basando en seminario de lectura y discusión de grandes libros. Bell critica el modelo de “requisitos curriculares”, porque tales requisitos sirven sólo para obtener un conocimiento *superficial* de las diversas materias (p. 155). Una de las tesis fundamentales en todo este debate es precisamente la de que la educación general, aunque cubra diversas materias y procure la interdisciplinariedad, no puede ser superficial.

Al final de este segundo capítulo, Bell sintetiza los principios que guiaron a las tres universidades en el desarrollo de su *curriculum*: a) potenciar el sentido de proyecto común y compromiso con la sociedad en los estudiantes (*consensus*); b) transmitir la tradición cultural de Occidente, lo cual les ayudará a tomar conciencia de los retos del mundo contemporáneo (*civility*); c) prevenir de los riesgos de la especialización (*specialization*) o – con el término de Ortega – “especialismo”, y abogar por una visión humanista (*humanitas*); y d) subrayar la necesidad de la interdisciplinariedad en la educación (*interdisciplinarity*) (p. 50-53).

La otra cuestión que conviene mencionar del libro de Bell aparece en el capítulo cuarto, titulado *The Need for Reform: Some Philosophical Presuppositions*. En él, se describe la modernidad cultural y social como un proceso que conduce a la producción del “*behaviorial man*” u “hombre-masa” del que ya había hablado Ortega y Gasset, es decir, hombres sin personalidad propia y con escasa capacidad crítica. Esta situación negativa, considera Bell, es ya por sí misma «una justificación para el fortalecimiento de las humanidades en la educación liberal» (p. 151). En su opinión, «la universidad no puede rehacer el mundo (aunque al defender ciertos principios contribuye en parte a ello). No puede siquiera rehacer a los hombres. Pero puede liberar a los jóvenes haciéndoles conscientes de las fuerzas que les impulsan desde dentro y les constriñen desde fuera» (p. 152). En el resto del libro, Bell se propone explicar la manera en que el diseño del plan de estudios puede ayudar a alcanzar ese objetivo de “liberación”: evitando el “provincialismo” intelectual; mostrando la centralidad de las cuestiones metodológicas (la diferente relación entre sujeto y objeto en las ciencias naturales, sociales y humanas); tomando conciencia histórica; mostrando cómo las ideas están en la base de la estructuras sociales; comprendiendo el modo en que los valores tiñen cualquier investigación; y, por último, mostrando la función civilizadora de las humanidades (p. 152 y ss.).

Por último, es reveladora la introducción que Bell preparó para la nueva edición de su libro, casi cincuenta años después, en 2011, titulada: *The Reconstruction of Liberal Education*. En ella confiesa que su informe tuvo escasa repercusión, tanto por la resistencia de los profesores mayores al cambio, como por el desinterés de los profesores jóvenes, que estaban más preocupados por la “producción de nuevo conocimiento” que por la formación de los estudiantes. También lo atribuye a que los retos intelectuales que él planteaba no encontraron eco entre los teóricos de la educación, que solían centrar su atención en los problemas pedagógicos del aula (p. xiv). Por eso, sigue siendo actual el reto planteado por Bell en los años 60, en la conclusión de su libro:

«La universidad ha adoptado hoy una orientación tecnocrática. [...] La universidad también está dedicada a la *humanitas*. [...] La confrontación de estos dos modos, me atrevería a predecir, será el problema cultural decisivo de la universidad en el futuro» (p. 311).

También en una línea histórica se sitúa parte del libro de GEOFFREY HARPHAM, *The Humanities and the Dream of America*, que recoge una serie de artículos y conferencias del autor.¹² Harpham es director del National Center for the Humanities y profesor de literatura. Por eso no es de extrañar que en su defensa de las humanidades subraye la importancia de cultivar la imaginación y la necesidad de compartir un lenguaje común que permita relacionarnos con los demás y con otras culturas (p. 5). Para nuestro tema, lo más relevante – aparte de la introducción al volumen – es el capítulo sexto, titulado: “Melancholy in the Midst of Abundance: How America Invented the Humanities”. En él se refiere también a la historia del *curriculum* de Columbia, Chicago y Harvard. Además de explicar en qué sentido se puede mantener algo tan insólito como que los Estados Unidos “inventaron” las humanidades, Harpham se centra en el análisis del *Redbook* de Harvard y en la influencia que tuvo en las políticas educativas del gobierno federal tras la Segunda Guerra Mundial.

En efecto, en el *Redbook* aparece más nítidamente que en ningún otro lugar la función social que la universidad posee. El propio título (*General Education in a Free Society*) es indicativo de la manera en que, a partir de los años 50, se empezó a concebir la educación liberal: como un elemento decisivo para la continuidad de las sociedades libres, frente a los regímenes totalitarios. Ya en las primeras páginas queda nítidamente expresado:

«La democracia requiere, del hombre medio, sabiduría. Sin el ejercicio de la sabiduría las instituciones libres y la libertad personas se encuentran inevitablemente en riesgo. Conocer lo mejor que se ha pensado y dicho en el pasado nos puede hacer más sa-

¹² G.G. HARPHAM, *The Humanities and the Dream of America*, The University of Chicago Press, Chicago – London 2011.

bios de lo que seríamos sin conocerlo, y en este sentido las humanidades son, no sólo nuestra mejor esperanza, sino la del mundo» (p. 1).

Hoy día resulta de interés recordar que la función social de las universidades no se debe reducir a su contribución al desarrollo económico y científico de un país, sino que igualmente importantes son sus aportaciones a la cultura y al desarrollo de una sociedad civil madura.

Además de en Columbia, también en la Universidad de Chicago han escrito la historia de cómo se gestó su primer programa de educación general. Lo ha hecho magistralmente JOHN BOYER, historiador y actual decano del College de Chicago (desde hace más de veinte años) en su libro *A Twentieth-Century Cosmos: The New Plan and The Origins of General Education at Chicago*.¹³ El objetivo principal del nuevo plan era superar la fragmentación y ofrecer a los estudiantes un discurso común, de modo que fueran capaces de orientarse en el pensamiento (p. 66). Quienes estuvieron implicados en la transformación del *curriculum* llegaron a la conclusión de que en este tipo de planteamientos educativos, tan importantes son los métodos como las personas que los van a poner en práctica, es decir, los profesores (p. 60). Quien tenga interés por conocer los detalles de ese nuevo plan, incluyendo los programas de las asignaturas y los modos de evaluación, puede acudir a *The Idea and Practice of General Education*, publicado en 1950 y luego reeditado en 1992 con motivo del centenario de la universidad.¹⁴ Tras la lectura de estas obras se comprender mejor por qué, en el mundo educativo, todavía hoy se asocia el nombre de Chicago con el de educación general o liberal.

Sin embargo, el nuevo plan de Chicago, implantado en 1930, duró pocos años en su forma original. Inicialmente se estructuró como una serie de cursos generales de las diversas materias (*survey courses*), pero el nuevo presidente de la universidad, Robert Hutchins, lo fue transformando progresivamente en un sistema de grandes libros, es decir, en un *curriculum* basado en la lectura y discusión en grupos reducidos de las grandes obras de la cultura occidental. Consideraba que este sistema era más adecuado. Aunque habitualmente se asocia el sistema de los grandes libros con Mortimer Adler, en realidad fue John Erskine quien primero lo puso en práctica en Columbia. Y fue allí donde lo aprendió Adler, a quien luego Hutchins fichó para Chicago. La experiencia de los seminarios impartidos por MORTIMER ADLER queda recogida en su

¹³ J.W. BOYER, *A Twentieth-Century Cosmos: The New Plan and The Origins of General Education at Chicago*, Occasional Papers on Higher Education xvi, The College of the University of Chicago 2006.

¹⁴ F.C. WARD (ed.), *The Idea and Practice of General Education. An Account of the College of the University of Chicago, 1950*, Centennial Publications of the University of Chicago Press, 1992.

famoso *How to Read a Book*.¹⁵ En esta misma tradición, no se puede dejar de leer algunos ensayos de LEO STRAUSS como *What is Liberal Education?* o *Liberal Education and Responsibility*, que se están recogidos en *An Introduction to Political Philosophy*.¹⁶ Para Strauss, la educación liberal consiste en «escuchar la conversación entre las mejores mentes» (p. 317).

La mayor virtud del sistema de grandes libros es que logra que los estudiantes lean las obras clásicas y vayan a las fuentes. Sin embargo, también tiene inconvenientes, porque se presta a considerar las “grandes ideas” sin apenas atender a su contexto y desarrollo histórico. Además, según defiende ROBERT HUTCHINS en *The Higher Education in America*,¹⁷ habría una oposición entre “ideas” y “hechos” (históricos o científicos), en el sentido de que los hechos no serían necesarios para la educación porque cambian y, por ejemplo, unas teorías científicas se suceden a otras, mientras que las “ideas”, es decir, los principios de los que depende la organización del saber (en el fondo, de carácter metafísico) nunca cambian (pp. 108-109). Tal afirmación es sustancialmente correcta, pero en mi opinión no hay una oposición excluyente entre “ideas” y “hechos”. Lo decisivo es captar las ideas *en* los datos o hechos estudiados, o a partir de ellos. Considero que la atención a la metodología de las ciencias permite superar esa aparente oposición. En este sentido, resulta de interés la propuesta del sociólogo DONALD LEVINE en *Powers of the Mind. The Reinvention of Liberal Learning in America*.¹⁸ Levine, decano del College de Chicago en los 80, dedica varios capítulos a los principios educativos de los protagonistas de los debates educativos en esa universidad: John Dewey, Robert Hutchins, Richard McKeon y Joseph Schwab. Pero en el resto del libro propone una novedosa forma de educación liberal, basada en el desarrollo de las capacidades intelectuales.

Además de la obra de ROBERT HUTCHINS ya mencionada, otro libro suyo que merece la pena leer es *The University of Utopia*.¹⁹ Su lectura permite evitar dos frecuentes malentendidos sobre su concepción educativa. En primer lugar, la supuesta oposición entre educación liberal y preparación profesional. Un *core curriculum* no excluye la formación especializada y profesional, sino que la *complementa* con la pregunta por los fines:

¹⁵ M.J. ADLER – C. VAN DOREN, *How to Read a Book: The Classic Guide to Intelligent Reading*, Revised edition (1ª ed. 1940), Touchstone, New York 1972.

¹⁶ L. STRAUSS, *An Introduction to Political Philosophy. Ten Essays*, ed. Hilail Gildin, Wayne State University Press, Detroit 1975.

¹⁷ R.M. HUTCHINS, *The Higher Education in America*, Yale University Press, New Haven 1936.

¹⁸ D.N. LEVINE, *Powers of the Mind. The Reinvention of Liberal Learning in America*, The University of Chicago Press, Chicago 2006.

¹⁹ R.M. HUTCHINS, *The University of Utopia*, The University of Chicago Press, Chicago – London 1953.

«No hay duda de que la educación debe ser útil. Debe satisfacer las necesidades de las personas y de la sociedad. Pero la pregunta es: ¿cuáles son esos fines? O, más en concreto, ¿cuáles son las necesidades reales de las personas y de la sociedad y cuáles de ellas puedes satisfacer la educación?» (p. 12).

Para Hutchins, «el amor por el dinero [se encuentra] en la base de la desintegración de la universidad americana» (p. 41) y afirma – con cierto tono profético – que para hacer próspera a una nación no basta el poderío económico y científico, sino que también es necesaria la sabiduría para utilizar dicho poderío (p. 13). En segundo lugar, es imprescindible recordar que no hay incompatibilidad entre que una universidad realice investigación especializada y que se ocupe de la formación integral de los estudiantes. La clave de lo que propone Hutchins es la siguiente:

«Lo que queremos es instituciones especializadas y hombres no especializados. [...] Queremos hombres que sean hombres y no máquinas» (p. 46). Lo que se debe evitar es que la necesaria especialización en la investigación acabe por conducir a lo que Ortega llama la “barbarie del especialismo”, es decir, la situación en la que se encuentra «un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás» (*Misión de la universidad*, pp. 324-325).

Según se ha explicado al comienzo de este artículo, junto a Hutchins, el otro gran protagonista del debate sobre la universidad es CLARK KERR. En 1963 publicó *The Uses of the University*, que luego fue sucesivamente ampliando con nuevos capítulos, en cinco ediciones, hasta 2001.²⁰ El libro comienza de esta manera:

«La universidad comenzó como una sola comunidad, una comunidad de maestros y estudiantes. Se podría incluso decir que tenía un alma en el sentido de un principio central que la animaba. Hoy la gran universidad americana es, en cambio, una serie de grupos y actividades unidas por un nombre común, un estructura de gobierno común y objetivos que guardan cierta relación» (p. 1).

Para Kerr, la universidad contemporánea trata de cumplir objetivos incompatibles entre sí: la educación general, la preparación profesional y la contribución al desarrollo económico y científico de las sociedades. Por eso, el nombre que mejor la define es el de “multiversidad” (*multiversity*) (p. 5). Para Kerr, esa falta de unidad no es algo negativo o que se deba evitar, sino un hecho incontrovertible, que no tiene vuelta atrás. Lo mejor, por tanto, es aceptarlo y actuar en consecuencia. Kerr hace una loa de las modernas universidades de investigación a las que califica como “ciudades del intelecto”, en contraste con las “aldeas” de los *liberal arts college* y los “pueblos” de una sola industria (es decir, un solo ámbito de conocimiento), que serían los institutos politécni-

²⁰ C. KERR, *The Uses of the University*, Fifth Edition, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2001.

cos (p. 198). Kerr consideraba que, por sus repercusiones en la economía y el progreso social, la principal obligación de las universidades era el avance del conocimiento, por medio de la investigación especializada (pp. 92-95). Lo que cabe preguntarse es si la apuesta por la investigación es incompatible con la educación liberal. Kerr parece entenderlo así, pero la experiencia de algunos centros de primer nivel mundial, como Columbia o Chicago, más bien indican lo contrario: es posible tener un *college* de educación liberal en el seno de una universidad de investigación, lo cual redundaría en beneficio de toda la comunidad universitaria, incluidos los investigadores.

Por lo demás, el libro aborda numerosos asuntos, a los que no se puede hacer justicia aquí. Son problemas acuciantes para las universidades contemporáneas: la tensión entre docencia e investigación, la participación del profesorado en el gobierno, la libertad y la politización de las universidades, la financiación, etc. En cualquier caso, lo más valioso del libro es que recoge la honrada experiencia de uno de los protagonistas de la universidad americana durante medio siglo.

Uno de los riesgos de la moderna multiversidad es que pierda su identidad institucional para convertirse meramente en una empresa que provee servicios educativos y produce patentes. De hecho, puesto que las universidades son instituciones cada vez más complejas, no es infrecuente que para gobernarlas con eficiencia se apliquen métodos y criterios propios de la empresa. Cada vez son más quienes alertan de este peligro, como por ejemplo BENJAMIN GINSBERG en su reciente *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters*.²¹ Ginsberg es profesor de ciencia política en Johns Hopkins y, en el momento de su jubilación, narra su propia experiencia de varias décadas en la universidad. Además, ofrece análisis teóricos sobre el gobierno de las universidades, que – según él – los profesores están dejando en manos de los gestores. El libro emplea un tono de denuncia excesivamente duro, a veces con críticas *ad hominem*, que debilita sus argumentos. De todos modos, la lectura del comienzo y el final del libro (pp. 1-39, 167-199) es de provecho para comprender cómo el estilo de gobierno transforma la vida de las universidades. Según acertadamente señala el autor, la lógica burocrática tiende por naturaleza a extenderse y colonizarlo todo.

En la mayor parte de las obras que hemos comentado hasta ahora, el debate se centraba en la dicotomía entre educación general y formación especializada o profesional. Pero, a partir de los años 60, aparece una variable. Dado que en un programa de educación liberal se pretende ofrecer una visión de conjunto del saber que permita a los estudiantes orientarse en el pensamiento y en la vida, surge la siguiente pregunta: ¿qué concepción del mundo se debe

²¹ B. GINSBERG, *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters*, Oxford University Press, Oxford 2011.

transmitir?, ¿cuál es la más adecuada o verdadera? Hasta la década de los 50 se daba por supuesto que los referentes fundamentales (autores, principios, valores) había que tomarlos de la tradición occidental, pero las diversas revoluciones de los años 60 hicieron entrar en crisis ese presupuesto. De hecho, la propia idea de tener un *core curriculum* empezó a ser considerada contraria a la libertad e incompatible con la democracia; en consecuencia, buena parte de las universidades modificaron drásticamente sus planes de estudio. Esta historia la cuenta, por ejemplo, ROGER KIMBALL en *Tenured Radicals. How Politics Has Corrupted our Higher Education*,²² en un libro de tono algo radical (en un sentido opuesto al del título), pero que se ha convertido en una obra de referencia sobre la cuestión.

En este contexto, a finales de los años 80, ALLAN BLOOM publicó un libro que ha marcado el debate sobre la educación liberal desde entonces: *The Closing of the American Mind. How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*.²³ Bloom hace un alegato a favor de la educación liberal, que describe de la siguiente manera:

«Una educación liberal significa precisamente ayudar a los estudiantes a hacerse a sí mismos esta pregunta [¿Qué es el hombre?], a que sean conscientes de que la respuesta no es obvia, pero tampoco inalcanzable, y que no existe una vida seria en la que esta pregunta no sea una preocupación continua» (p. 21).

Y él considera que el *core curriculum* ayudaba a buscar esa respuesta, porque era una «reminiscencia de la unidad del conocimiento» (p. 320). Lo que Bloom atacaba era el relativismo dominante y lo que él califica como la “única virtud” con la que los estudiantes llegaban a las aulas universitarias: la “*openness*”, es decir, ser una persona abierta, tolerante. Lo explica de la siguiente manera:

«El relativismo es necesario para ‘ser una persona abierta’ [*opennes*]; y esta es la virtud, la única virtud, que desde hace más de cincuenta años la educación primaria se ha dedicado a inculcar. [...] El peligro real es el verdadero creyente. El estudio de la historia [...] enseña que en el pasado el mundo entero estaba loco; los hombres creían estar en lo correcto y eso condujo a guerras, persecuciones, esclavitud, racismo. [...] De lo que se trata no es de corregir los errores y estar en lo correcto de verdad, sino de no pensar, en absoluto, que tú estás en lo correcto» (pp. 25-26).

Aunque es cierto que Bloom carga las tintas y que su libro tiene la intención de provocar al lector, considero que acierta plenamente cuando afirma que

«la crisis de la educación liberal es un reflejo de una crisis en lo más alto de la educación, una incoherencia e incompatibilidad en los primeros principios con los que

²² R. KIMBALL, *Tenured Radicals. How Politics Has Corrupted our Higher Education*, Harper and Row, New York 1990.

²³ A. BLOOM, *The Closing of the American Mind. How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, Simon & Schuster, New York 1987.

interpretamos el mundo, una crisis intelectual de primera magnitud, que constituye la crisis de nuestra civilización. Pero quizá sería correcto decir que la crisis no consiste tanto en esta incoherencia, como en nuestra incapacidad para resolverla o siquiera para reconocerla» (p. 346).

La nueva edición conmemorativa del veinticinco aniversario de la publicación del libro de Bloom incluye un epílogo de Andrew Ferguson que explica bien los debates que encendió y las polémicas en que se vio envuelto (pp. 383-393). El libro se mantuvo varios meses en la lista de los *best-seller* (casi un millón de ejemplares vendidos) y se publicaron más de doscientas reseñas. Enseguida llegaron las críticas, sobre todo de tipo político, que acusaban a Bloom de conservador y contrario a los valores democráticos. Ferguson recuerda que Bloom, en lo político, no era un conservador y que, de hecho, sus concepciones morales estaban lejos de las que se suelen calificar como “tradicionales”. Pero consideraba que la pregunta por la verdad es decisiva y que el relativismo estaba corroyendo la educación y la sociedad.

Por desgracia, desde que apareció *The Closing of the American Mind*, el debate sobre la educación liberal ha pasado a formar parte de las llamadas “guerras culturales”, como si defender la educación liberal fuera algo privativo del conservadurismo político y, por el contrario, ser progresista exigiera el rechazo de cualquier *core curriculum* bien estructurado. Esta clave política ayuda a entender la recepción del libro de Bloom. Una de las reseñas más destacadas (y críticas) fue la de Martha Nussbaum.²⁴ También resultará útil consultar el artículo de JOHN SEARLE, *The Storm Over the University*,²⁵ publicado un par de años después.

MARTHA NUSSBAUM se ha convertido en el exponente más claro del “otro” modo de entender la educación liberal. En su libro *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* de 1997,²⁶ del que el más reciente *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* es una secuela,²⁷ Nussbaum aboga por la “nueva” educación liberal. El libro se basa en sus visitas a numerosas universidades y las entrevistas que allí realizó a estudiantes y profesores. Para Nussbaum hay dos modelos de educación liberal: el antiguo, o del *gentleman*, y el nuevo, o del “ciudadano del mundo”. Ambos coinciden en la importancia de las humanidades para la formación intelectual (p. 296), pero difieren en la finalidad de la educación. El nuevo modelo procura, ante todo,

²⁴ M.C. NUSSBAUM, *Undemocratic Vistas*, «The New York Review of Books», November 5, 1987.

²⁵ J. SEARLE, *The Storm Over the University*, «The New York Review of Books», December 6, 1990.

²⁶ M.C. NUSSBAUM, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1997.

²⁷ M.C. NUSSBAUM, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton – Oxford 2010.

abrir la mente a otras culturas y formas de pensar, por medio del cultivo de la imaginación, mientras que el antiguo modelo tenía en su centro la noción de verdad (la del ser humano y de la vida). Nussbaum considera que esto último puede poner en riesgo la democracia. Quizá se deba a que identifica pluralismo con relativismo. En mi opinión, es cierto que la democracia se basa en el respeto al pluralismo, pero eso no significa que no sea posible – o necesario – buscar la verdad.

2. EDUCACIÓN LIBERAL Y CRISTIANISMO

La universidad nació del seno de la Iglesia y durante largos siglos el cristianismo fue una de sus principales fuentes de vitalidad y desarrollo. Sin embargo, a partir de la Revolución Francesa se extiende el modelo de universidad secularizada, en la que la religión queda excluida o relegada a las facultades de teología. En Estados Unidos, donde inicialmente las universidades son de filiación religiosa (protestante), tiene lugar un proceso de secularización – en la primera mitad del siglo xx – por el que muchas instituciones, especialmente las más prestigiosas, abandonan dicha filiación. En el debate descrito en el apartado anterior habitualmente no aparece este cambio de orientación, puesto que la apuesta por la educación liberal no depende de la identidad religiosa de una institución. De todos, no es muy aventurado afirmar que, históricamente, una de las razones por las que la universidad como proyecto entra en crisis es el abandono del marco intelectual unitario que proporcionaba el cristianismo. Esta idea la ha desarrollado con brillantez ALASDAIR MACINTYRE, según vamos a explicar a continuación.

Su obra *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*, publicada en 1990, incluye un último capítulo titulado *Reconceiving the University as an Institution and the Lecture as a Genre*.²⁸ Allí argumenta que en la universidad moderna (o liberal, como él la llama) la pregunta por la verdad en cuestiones de moral y de teología ha quedado excluida (p. 217). Pero lo que propone MacIntyre no es que *todas* las universidades recuperen su filiación religiosa, sino que se supere la falacia de la neutralidad, de modo que se haga patente la tradición (los presupuestos) desde los que se propone cada doctrina o afirmación. Su original propuesta es la de convertir las universidades en lugares de “desacuerdo obligado” (*constrained disagreement*), donde se forme a los estudiantes principalmente en *una* tradición intelectual para que sean capaces de comprender y criticar las *demás* tradiciones. Sólo desde la propia tradición, consciente y críticamente asumida, puede alguien comprender los principios de otras tradiciones y expresar su acuerdo o desacuerdo con ellas de un modo razonado y no meramente por preferencias subjetivas o prejuicios ideológicos (p. 230 y ss.). Esta formación intelectual en una tradición sólo puede ponerse

²⁸ A. MACINTYRE, *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*, University of Notre Dame Press, Notre Dame (IN) 1990.

en práctica en el marco de una comunidad y, por ello, insiste tanto – y tan acertadamente – MacIntyre en la necesidad de reforzar la dimensión institucional de las universidades. El individualismo es un reflejo de la atomización de los saberes. Toda comunidad se constituye por referencia a los bienes que permite alcanzar, y los bienes que la universidad hace posibles son precisamente los de formular y ofrecer respuestas racionales a la pregunta por la finalidad de la vida humana en sus diversas esferas: político-social, económica y cultural (p. 222). En conclusión, cabe afirmar que la universidad es una institución imprescindible para la sociedad, ante todo, porque es el lugar de los *porqués*.²⁹

Aunque, como es conocido, MacIntyre apuesta por el tomismo como la tradición más adecuada para formar intelectualmente, su propuesta se dirige a cualquier universidad, con independencia de su identidad religiosa. En cambio, en *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*,³⁰ se ocupa expresamente de la relación entre universidad y cristianismo. Siguiendo la propuesta de Newman, MacIntyre sostiene que en una universidad auténtica no cabe prescindir de la pregunta por Dios y que, en este sentido, a la teología y a la filosofía les corresponde desempeñar una función de mediación entre los diversos saberes. En una universidad así,

«la teología se enseñaría como un fin en sí misma y como una clave para la comprensión general. Y sería una tarea central de la filosofía (...) investigar sobre la naturaleza de la relación entre la teología y las materias seculares» (p. 17).

A la vez, la filosofía y la teología – si no quieren permanecer en su torre de marfil – deben tomar en consideración los resultados de las diversas ciencias y procurar un activo diálogo con ellas. Tal sería la contribución fundamental del cristianismo a la recuperación de la “unidad de los saberes”. En esta línea de la interdisciplinariedad, y de la filosofía como mediación entre la teología y las ciencias, me parece de gran clarividencia el análisis y la propuesta de Lluís Clavell en *Razón y fe en la universidad: ¿oposición o colaboración?*³¹ Desde una perspectiva similar, se leerá con provecho el reciente estudio *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, de JOSÉ MANUEL GIMÉNEZ AMAYA y SERGIO SÁNCHEZ-MIGALLÓN.³²

²⁹ Precisamente ése es el título de otro libro – escrito desde una postura distinta a la de MacIntyre – que merece la pena leer: S. COLLINI, *What Are Universities For?*, Penguin, London 2012.

³⁰ A. MACINTYRE, *God, philosophy, universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Sheed & Ward, Lanham 2009.

³¹ L. CLAVELL, *Razón y fe en la universidad: ¿oposición o colaboración?*, CEU Ediciones, Barcelona 2010. Del mismo autor se puede leer también *Para superar la fragmentación del saber*, en T. TRIGO (ed.), *Dar razón de la esperanza*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona 2004, pp. 1149-1160.

³² J.M. GIMÉNEZ AMAYA, S. SÁNCHEZ-MIGALLÓN, *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre*, EUNSA, Pamplona 2011.

De *God, Philosophy, Universities* se desprende que el proyecto de MacIntyre es incompatible con las modernas universidades de investigación (p. 179). Pero esto, en mi opinión, no queda suficientemente justificado. Es cierto que el autor cuenta con poderosas razones – tomadas de su experiencia vital – para hacer tales afirmaciones, según se puede leer en su artículo *The End of Education: The Fragmentation of the American University*.³³ Sin embargo, me parece que, por principio, nada impide que haya una universidad de investigación de inspiración cristiana, del mismo modo que no hay incompatibilidad entre educación liberal y universidad de investigación. Por desgracia, me parece que la postura de MacIntyre es, en este punto, el reverso de la de Clark Kerr.

Al hablar de la relación entre educación liberal y cristianismo nos estamos refiriendo tanto a los centros de inspiración cristiana (independientemente de que ésta sea garantizada por la autoridad eclesiástica, según sucede con las universidades católicas), como a la contribución que el cristianismo sigue haciendo a la institución universitaria en general. Un proyecto de educación liberal se puede resumir en las tres características siguientes: adoptar una perspectiva sapiencial y no meramente utilitaria; procurar la interdisciplinariedad y desarrollar la capacidad de juzgar; así como despertar el interés por la verdad.³⁴ La coincidencia de estos principios con el cristianismo no es casual y, por ello, la inspiración cristiana refuerza la identidad propia de las universidades. En ningún caso el cristianismo debe ser un mero añadido, o algo circunscrito a la dimensión religiosa de la comunidad universitaria. Por tanto, y a la luz de lo que hasta ahora se ha explicado, puede afirmarse que una universidad de inspiración cristiana necesariamente está desarrollando ya – de un modo u otro – un proyecto de educación liberal.

Uno de quienes mejor han conseguido expresar la sintonía entre universidad y cristianismo ha sido ALEJANDRO LLANO. Además de *Repensar la Universidad*,³⁵ son de gran interés otras publicaciones en las que recoge su experiencia universitaria.³⁶ Una de sus principales aportaciones es la manera en que se debe situar la verdad en el centro de la vida universitaria, evitando tanto el relativismo como los enfoques que violentan la naturaleza propia de la razón

³³ A. MACINTYRE, *The End of Education: The Fragmentation of the American University*, «Commonweal», 133/18, October 20, 2006, pp. 10-14.

³⁴ Sobre esta cuestión, cfr. J.M. TORRALBA, *La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades*, en J. ARANA (ed.), *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*, Biblioteca Nueva, Madrid 2013, pp. 61-74.

³⁵ A. LLANO, *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Ediciones Internacionales Universitarias, Barcelona 2003.

³⁶ A. LLANO, *Universidad y cultura en la perspectiva del Concilio Vaticano II*, «Scripta Theologica», 17 (1985), pp. 811-816; IDEM, *Universidad y unidad de vida según San Josemaría Escrivá*, «Romana», XVI, 30 (2000), pp. 112-125; IDEM, *Discursos en la Universidad (1991-1996). 25 años de cátedra*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona 2001.

y la ciencia. En el fondo, es lo que propuso el Vaticano II, según se lee en *Gaudium et Spes* (nn. 56-59).

La verdad se da de diversas formas y nos supera a cada uno individualmente, por eso la universidad es el lugar más apropiado para buscarla. Como dijo BENEDICTO XVI en su encuentro con profesores universitarios en El Escorial, «podemos buscarla y acercarnos a ella, pero no podemos poseerla del todo». ³⁷ Lo cual se debe traducir en una actitud de humildad intelectual. La vida universitaria se resume en invitar a otros a buscar juntos la verdad. Porque lo que nadie puede (o debería) negar es que *hay* verdad, es decir, que somos capaces de distinguir lo verdadero de lo falso, el bien del mal, lo mejor de lo peor. Y éste es precisamente el meollo de la educación liberal.

La reivindicación de la verdad ha sido uno de los temas centrales en el magisterio de Benedicto XVI. En su discurso a la Università della Sapienza escribió que precisamente «en el ámbito de la fe cristiana, en el mundo cristiano, podía, más aún, debía nacer la universidad», porque los cristianos «no necesitaban resolver o dejar a un lado el interrogante socrático, sino que podían, más aún, debían acogerlo y reconocer como parte de su propia identidad la búsqueda fatigosa de la razón para alcanzar el conocimiento de la verdad íntegra». ³⁸ El mensaje que tiene para los jóvenes profesores – con palabras que recuerdan a Newman – es que

«los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad». ³⁹

Hay ya algunas publicaciones que analizan las enseñanzas de Benedicto XVI sobre la universidad. ⁴⁰ También Juan Pablo II dedicó su magisterio a cuestiones educativas y, en concreto, a la relación entre universidad y cristianismo. Un excelente libro que analiza su pensamiento, situándolo en el necesario contexto histórico y conceptual, es *Passione per la verità e responsabilità del sapere. Un'idea di università nel magistero di Giovanni Paolo II*, de GIUSEPPE TANZE-

³⁷ BENEDICTO XVI, *Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios*, Basílica de San Lorenzo de El Escorial, 19 de agosto de 2011.

³⁸ IDEM, *Discurso preparado por el Santo Padre Benedicto XVI para el encuentro con la universidad de Roma 'La Sapienza'*, 17 de enero de 2008.

³⁹ IDEM, *Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios*, Basílica de San Lorenzo de El Escorial, 19 de agosto de 2011.

⁴⁰ Í. MARTÍNEZ-ECHEVARRÍA, *La relación de la Iglesia con la Universidad en los discursos de Juan Pablo II y Benedicto XVI: una nueva aproximación jurídica*, EDUSC, Roma 2010. Acerca de la situación actual de la cuestión, es de interés la propuesta que se hace en J.M. MORA, *Universidades de inspiración cristiana: identidad, cultura, comunicación*, «Romana», XXVIII (2012), pp. 194-220.

LLA-NITTI.⁴¹ En *Fides et ratio* propuso un fecundo modelo de relación circular entre fe y razón, que abre nuevas perspectivas a la interdisciplinariedad y, sobre todo, hace más clara la unidad de la verdad, mostrando la continuidad entre lo natural y lo sobrenatural (n. 73 y ss.). En *Ex corde Ecclesiae* –incluso al margen de las implicaciones jurídicas de este documento – llama la atención la idea de que la «identidad como universidad» y la «inspiración cristiana» son en realidad dos caras de la misma moneda (n. 1, 12). Y que, en cierto sentido, el cristianismo es una ventaja para las universidades, porque ofrece «una mayor capacidad para la búsqueda *desinteresada* de la verdad» (n. 7).

Al comienzo de estas páginas se decía que, a diferencia de Estados Unidos, en Europa el debate sobre la identidad de la universidad ha sido más bien escaso. Quizás esta situación esté cambiando, ya que la presente no es la primera publicación que se ha dedicado temáticamente a esta cuestión.⁴² Desde luego, sería una afortunada ironía del destino el que, después de tantos siglos, el cristianismo contribuyera a que la universidad recupere su identidad.

ABSTRACT: *This papers aims to contribute to the ongoing debate over the identity of the university, particularly in Europe. The first part reviews relevant bibliography about the tradition of liberal education in the United States in the past 20th century. The second part reviews some bibliography about the Christian identity of universities in the Catholic tradition. I try to show that the model of liberal education and that of the universities of Christian inspiration share most of the ends they seek to promote.*

KEYWORDS: *university, philosophy of education, humanities.*

⁴¹ G. TANZELLA-NITTI, *Passione per la verità e responsabilità del sapere. Un'idea di università nel magistero di Giovanni Paolo II*, Piemme, Casale Monferrato 1998.

⁴² Número monográfico *L'idée d'Université*, «Communio», xxxviii/1, 225 (2013).

STUDI